JULIANE SACHSER ANGNES

O ENSINO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS: INGRESSO, PERMANÊNCIA, DESISTÊNCIA, CONCLUSÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE (UNICENTRO) – PARANÁ

CURITIBA
2010

JULIANE SACHSER ANGNES

O ENSINO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS: INGRESSO, PERMANÊNCIA, DESISTÊNCIA, CONCLUSÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE (UNICENTRO) – PARANÁ

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação na Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª. Drª. Maria da Fátima Quintal de Freitas

CURITIBA
2010

Catalogação na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Agnes, Juliane Sachser
O ensino superior para os povos indígenas: ingresso, permanência, desistência e? conclusão dos estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) – Paraná / Juliane Schser Agnes. – Curitiba, 2010.
259 f.

Orientadora:.Profa. Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Indios – ensino superior – Paraná. 2. Indios – Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). I. Título.

CDD 378.1012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Tese de **JULIANE SACHSER ANGNES** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados: DRª MARIA DE FÁTIMA QUINTAL DE FREITAS (Presidente), DRª MARIA JURACY FILGUEIRAS TONELI, DR. HÉLVIO ALEXANDRE MARIANO, DRª MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR e DRª TANIA STOLTZ argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **"O ENSINO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS: INGRESSO/PERMANÊNCIA/DESISTÊNCIA/CONCLUSÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE (UNICENTRO), PARANÁ".**

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DRª MARIA DE FÁTIMA QUINTAL DE FREITAS		Aprovada
DRª MARIA JURACY FILGUEIRAS TONELI		Aprovada
DR. HÉLVIO ALEXANDRE MARIANO		APROVADA
DRª MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR		APROVADA
DRª TANIA STOLTZ		APROVADA

Curitiba, 26 de novembro de 2010.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE APROVAÇÃO

JULIANE SACHSER ANGNES

O ENSINO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS:
INGRESSO, PERMANÊNCIA, DESISTÊNCIA, CONCLUSÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE (UNICENTRO) – PARANÁ

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Profª. Drª. Maria de Fátima Quintal de Freitas
Departamento de Educação, UFPR

Profª. Drª. Maria Juracy Filgueiras Toneli
Departamento de Psicologia, UFSC

Prof. Dr. Hélvio Alexandre Mariano
Departamento de História, UNICENTRO

Profª. Drª. Maria Rita de Assis César
Departamento de Educação, UFPR

Profª. Drª. Tania Stoltz
Departamento de Educação, UFPR

Curitiba, 24 de novembro de 2010.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado aos Povos Indígenas dos Paraná
das etnias Kaingang e Guarani,
com os quais re-aprendi valores esquecidos.
Re-aprendi a "olhar o outro" a partir de sua perspectiva e cultura.
Aprendi e Re-aprendi a valorizar outras formas de viver e olhar o mundo!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, aos quais devo toda minha educação e formação como ser humano! Pelo compromisso que assumiram durante toda vida com a justiça, ética e direitos humanos.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria de Fátima Quintal de Freitas, que no decorrer deste processo, mostrou-me a direção a ser seguida, sempre com confiança, amizade e solidariedade e acima de tudo: respeito.

Aos professores da Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano pelo apoio.

Ao meu companheiro Marcel Luciano Klozowski, pelo amor e paciência durante esta etapa.

Ao meu irmão Lucas Júnior Sachser Angnes, minha cunhada Cibele Ghedin e o pequeno Thor Eduardo Ghedin Angnes que não me deixaram desanimar. E que nos momentos de desânimo me auxiliaram.

A minha querida e inseparável amiga Sandra Mara Mattuisk Mattos, amiga de todas as horas e pessoa maravilhosa que pude contar sempre em vários momentos da vida. Por consequência, meu amiguinho Renan Augusto Nutse Mattos, filho da Sandra, que me apoiou com seu sorriso e carinho.

Aos estudantes indígenas da UNICENTRO, sujeitos entrevistados nesta pesquisa, meu agradecimento, respeito e reconhecimento pelas trajetórias realizadas por cada um. O sentido deste estudo só foi possível mediante a confiança destes estudantes depositadas em minha pessoa.

À Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) por fornecer os dados da pesquisa, em especial à professora Déa, membro da Comissão Universidade para os Índios, que gentilmente sempre me atendeu.

Ao professor Hélvio Alexandre Mariano, amigo e fiel leitor desta trajetória construída.

Ao Adir Carlos Veloso, estudante indígena universitário, líder indígena e funcionário da FUNAI, que me acompanhou na pesquisa de campo.

Aos Caciques das Terras Indígenas de Mangueirinha e Rio das Cobras que abriram "as portas" de suas comunidades para "pesquisadora branca".

RESUMO

Este estudo configura-se como uma pesquisa documental e empírico-exploratória, de caráter qualitativo, desenvolvida por meio dos aportes da Psicologia Social Comunitária latino-americana que permitiram o conhecimento direcionado às questões psicossociais da realidade *dos* indígenas e não *para* os indígenas na Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO), bem como as formas como o acesso ao ensino superior interferem nas expectativas destes estudantes e outros aspectos que influenciaram seu ingresso, permanência, desistência, conclusão na universidade. Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em identificar os fatores responsáveis pelo ingresso, permanência, desistência e conclusão dos estudantes indígenas nesta universidade. Para isso, realizou-se primeiramente um panorama geral referente ao conceito de ação afirmativa e como foram implantadas algumas dessas ações na América Latina e no Brasil, focando o contexto da educação superior. Após, apresentaram-se questões etnogênicas e raciais (abordando a dicotomia "índios" X "indígenas") versando também sobre a questão histórica da tutela do índio e como a universidade se insere na realidade indígena. Em seguida apresentou-se o processo do ensino superior para os povos indígenas adotado no estado do Paraná. Quanto à metodologia de pesquisa, esta consistiu da sistematização, classificação e análise de conteúdo, realizadas sobre as respostas obtidas – em entrevistas individualizadas e em profundidade – junto a vinte e três estudantes indígenas que integraram o grupo focalizado. Os resultados apontaram que a universidade não está e não foi preparada para receber esse público refletindo sobre a proposição da convivência e respeito às diferenças socioculturais. Boa parte da comunidade acadêmica desconhece a presença de estudantes indígenas, e os professores, especialmente, ficam surpresos com a presença deles na sala de aula, fatores estes que levam grande parte destes estudantes a desistirem do ensino superior na UNICENTRO.

PALAVRAS-CHAVE: Ações Afirmativas; Ensino Superior; Povos Indígenas.

ABSTRACT

This study appears as an archival research and empirical-exploratory, qualitative, developed through the contributions of Community Social Psychology in Latin America that allowed the knowledge directed to social issues of reality for the indigenous and non indigenous people at the State University Center of Western Paraná (UNICENTRO) as well as the ways in which access to higher education affect the expectations of these students and other aspects that affect their entry / stay / dropout / completion in college. Thus, the goal of this research was to identify the factors responsible for entry, stay, withdrawal and completion of Indigenous students at this university. For this, it is primarily an overview on the concept of affirmative action and how some of these actions were implemented in Latin America and Brazil, focusing on the context of higher education. After, presented dealing with the ethnogenesis and racial issues (addressing the dichotomy between "Indians" X "indigenous") also deals with the historical question of guardianship of the Indian and how the university is part of the indigenous reality. He then presented the process of higher education for indigenous peoples adopted in the state of Parana. As to research methodology, this consisted of systematization, classification and content analysis conducted on the responses obtained - in individual interviews and in depth - with twenty-three indigenous students who joined the group focused. The results showed that the university is not and was not prepared for this audience to reflect on the proposition of coexistence and respect for social and cultural differences. Much of the academic community is unaware of the presence of indigenous students, and teachers, especially, are surprised by their presence in the classroom, factors that lead many of these students to drop out of higher education in UNICENTRO.

KEYWORDS: Affirmative Action, Higher Education, Indigenous Peoples.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PORCENTAGEM SEXO NA INSCRIÇÃO NO VESTIBULAR ESPECIAL INDÍGENA (2002/2008) 137

TABELA 2 – FAIXA ETÁRIA INSCRITOS NO VESTIBULAR ESPECIAL INDÍGENA (2002/2008) 138

TABELA 3 – ESTADO CIVIL DOS CANDIDATOS INSCRITOS NO VESTIBULAR INDÍGENA ESPECIAL (2002/2008) 139

TABELA 4 – QUAL A PRIMEIRA LÍNGUA QUE APRENDEU NA INFÂNCIA? (CANDIDATOS DE 2002/2008) 141

TABELA 5 – FORMAÇÃO DOS CANDIDATOS INSCRITOS NO VESTIBULAR ESPECÍFICO PARA POVOS INDÍGENAS (2002 A 2008) 143

TABELA 6 – MODALIDADE DE ENSINO MÉDIO CURSADO PELOS CANDIDATOS INSCRITOS NO VESTIBULAR INDÍGENA (2002 A 2008)..... 144

TABELA 7 – PARTICIPAÇÃO NA VIDA ECONÔMICA DOS CANDIDATOS INSCRITOS NO VESTIBULAR INDÍGENA (2002 A 2005)..... 146

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – IESPs QUE DESENVOLVEM AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS NO BRASIL 117

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – TERRAS INDÍGENASE E LOCALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ..... 126

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – AÇÕES AFIRMATIVAS EM ALGUNS PAÍSES..... 32

QUADRO 2 – RELAÇÕES ETNIAS E POPULAÇÕES INDÍGENAS NO BRASIL 80

QUADRO 3 - LICENCIATURAS INTERCULTURAIS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS 107

QUADRO 4 - AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS 112

QUADRO 5 - SÍNTESE DE CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA INDÍGENAS IES PARANÁ (2010)..... 151

QUADRO 6 – INGRESSO E PERMANÊNCIA NAS IES DO PARANÁ 153

QUADRO 7 - INGRESSO/DESISTÊNCIA VESTIBULAR INDÍGENA PARANAENSE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE (2002 A 2010) 159

QUADRO 8 – FASES DA PESQUISA DOCUMENTAL DA TESE 162

QUADRO 9 – NÚMERO DE DESISTENTES A SEREM PESQUISADOS 164

QUADRO 10 – EXEMPLO DE QUADRO DE RESPOSTAS 169

QUADRO 11 – EXEMPLO DE QUADRO DE CLASSES DE RESPOSTAS 170

QUADRO 12 – IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS MATRICULADOS/CURSANDO A UNICENTRO 175

QUADRO 13 – IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DESISTENTES DA UNICENTRO 177

QUADRO 14 – IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS FORMADOS DA UNICENTRO 179

QUADRO 15 – PROJETOS DE FUTURO ANTES DO INGRESSO NA UNICENTRO 180

QUADRO 16 – FORMA COMO TOMOU CONHECIMENTO DO VESTIBULAR INDÍGENA 183

QUADRO 17 – MOTIVO PARA A ESCOLHA DO CURSO NA UNICENTRO 188

QUADRO 18 - INCENTIVO PARA INGRESSAR/CURSAR A UNICENTRO *VERSUS* RETORNO/CONTRIBUIÇÃO APÓS O TÉRMINO DO CURSO PARA A COMUNIDADE INDÍGENA 192

QUADRO 19 – CONHECE AS ATIVIDADES DA CUIA DA UNICENTRO 215

QUADRO 20 – MOTIVOS DA DESISTÊNCIA DA UNICENTRO 218

LISTA DE SIGLAS

ABA - Associação Brasileira de Antropologia
ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística
ANAI - Associação Nacional de Ação Indigenista
APEART - Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
APIB - Associação dos Povos Indígenas do Brasil
ASSIND - Associação Indígena de Maringá
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAAD - Comissão de Apoio Docente e Discente dos Cursos de Medicina e Enfermagem
CADD - Comissão de Apoio Docente e Discente
CAOP - Coordenadoria de Apoio Operacional Indígena
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDETEG - Centro de Educação Tecnológica de Guarapuava
CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESI - Comissão Especial para Formação Superior Indígena
CGAEI - Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas
CGEEI - Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CINEP - Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
CISI - Comissão Intersetorial de Saúde do Índio
CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNEEI - Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena
CNEEI - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI - Comissão Nacional de Políticas Indigenistas
CNPI - Comissão Nacional de Professores Indígenas
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COHAPAR - Companhia de Habitação do Paraná
COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia
COMIN - Conselho de Missões entre os Índios
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPIPE - Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco
COUN - Conselho Universitário
CPT-PR - Comissão Pastoral da Terra
CRABI - Comissão Regional de Atingidos pelas Barragens do Rio Iguaçu
CTI - Centro de Trabalho Indigenista
CUIA - Comissão Universidade para os Índios
DEDI - Departamento da Diversidade
DSEI - Distritos Sanitários Especiais Indígenas
ESAF - Espaços Afirmados
FAFI - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio
FAFIJA - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho
FFALM - Fundação Luiz Meneghel de Bandeirantes
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FUNASA - Fundação Nacional da Saúde

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GALCI - Iniciativa Global Afro-Latina e Caribenha
IAMA - Instituto de Antropologia e Meio Ambiente
IDETI - Instituto de Desenvolvimento das Tradições Indígenas
IES - Instituições de Ensino Superior
IESALC - Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe
IESPs - Instituições de Ensino Superior Públicas
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ISA - Instituto Socioambiental
ISE PÁDUA - Instituto Superior de Educação de Santo Antonio de Pádua
ISE TRÊS RIOS - Instituto Superior de Educação Três Rios
ISE ZONA OESTE - Instituto Superior de Educação da Zona Oeste
ISEPAM - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert
ISERJ - Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
IST PARACAMBI - Instituto Superior Tecnológico de Paracambi
ISTCCP - Instituto Superior de Tecnologia em Ciência da Informação de Petrópolis
ISTHORTICULTURA - Instituto Superior de Tecnologia em Horticultura
IST-RIO - Instituto Superior de Tecnologia em Ciência da Computação do Rio de Janeiro
LACED - Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LAEE - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB - Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MEC - Ministério da Educação
MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NEIs - Núcleos de Educação Indígena
NEPPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas
NREs - Núcleos Regionais de Educação
OEA - Organização dos Estados Americanos
OGPTB - Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONU - Organização das Nações Unidas
OPAN - Operação Anchieta
OPIAC - Organização dos Professores Indígenas do Acre
OPIM - Organização dos Professores Indígenas Mura
OPIP - Organização dos Professores Indígenas Potiguara
OPIR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PBL - Método de Resolução de Problemas
PDE - Plano de Desenvolvimento Educacional
PERI - Projeto de Educação Reviver Indígena
PIAEI - Plano Individual de Acompanhamento do Estudante Indígena
PIESP - Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROENE - Programa de Acompanhamento dos Estudantes com Necessidades Especiais

PROESI - Programa de Educação Superior Indígena
PROINDI - Programa de Inclusão Indígena
PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PROVAR - Programa de Ocupação de Vagas Remanescentes
PROVOPAR - Programa do Voluntariado Paranaense
PSS - Processo Simplificado de Seleção
RCNEEI - Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED - Secretaria de Estado de Educação do Paraná
SEF - Secretaria de Ensino Fundamental
SEMTEC - Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
SESU - Secretaria de Ensino Superior
SETI - Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
SIL - Sociedade Internacional de Linguistas
SPI - Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
TI - Terra Indígena
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UEA - Universidade Estadual do Amazonas
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais
UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense
UENP - Universidade Estadual do Norte Pioneiro
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESC - Universidade Estadual de Santa Catarina
UEZO – Centro Universitário da Zona Oeste
UFABC - Universidade Federal do ABC Paulista
UFAC - Universidade Federal do Acre
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFCE - Universidade Federal do Ceará
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFT - Universidade Federal de Tocantins
UnB - Universidade de Brasília
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB - Universidade Estadual da Bahia
UNEMAT - Universidade Estadual de Mato Grosso
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNESPAR - Universidade do Estado do Paraná
UNI - União das Nações Indígenas
UNICAMP - Universidade de Campinas
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo
UNIJUÍ - Universidade de Ijuí
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNITINS - Universidade de Tocantins
UPE - Universidade Estadual de Pernambuco
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INDRODUÇÃO **16**

1. AÇÕES AFIRMATIVAS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR **25**

1.1 AÇÕES AFIRMATIVAS: O QUE SIGNIFICAM? 26

1.2 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL: DISTINTOS POSICIONAMENTOS IDEÓLOGICO-POLÍTICOS 34

1.3 AÇÕES AFIRMATIVAS NA AMÉRICA LATINA 40

1.3.1 Aspectos Legais e Subsídios Financeiros das Ações Afirmativas direcionadas aos Povos Indígenas na América Latina 46

1.4 AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL 55

1.4.1 Ações afirmativas no contexto da redemocratização do Brasil: as bases legais para o ensino superior 61

1.4.2 O debate sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil: considerações relevantes 69

2 POVOS INDÍGENAS E O ENSINO SUPERIOR **76**

2.1 A PRESENÇA INDÍGENA NO BRASIL 78

2.2 POLÍTICAS INDIGENISTAS: O PERÍODO INTEGRACIONISTA NO BRASIL 84

2.3 A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A POLÍTICA INDÍGENA 89

2.4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL..... 97

2.4.1 Formação superior para professores indígenas em cursos específicos (licenciaturas interculturais) 101

2.4.2 Formação de ensino superior para inserção no mercado de trabalho/outras profissões 110

3 POVOS INDÍGENAS O ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ **121**

3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ÍNDIOS DO PARANÁ 121

3.2 O VESTIBULAR ESPECÍFICO PARA POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ 128

3.3 PERFIL DOS CANDIDATOS BASEADO NOS QUESTIONÁRIOS SOCIOEDUCACIONAIS 137

3.3.1 Dados Pessoais 137

3.3.2 Dados Linguísticos 140

3.3.3 Dados Educacionais 142

3.3.4 Dados Econômicos 146

3.4 A COMISSÃO UNIVERSIDADE PARA ÍNDIOS (CUIA) E POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NAS UNIVERSIDADES DO PARANÁ 147
3.5 A SITUAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNICENTRO 157

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS 161
4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA 164
4.1.1 Matriculados/cursando a Universidade 164
4.1.2 Desistentes da Universidade 164
4.1.3 Concluintes da Universidade 166
4.2 PLANO DE ANÁLISE DE DADOS 169

5 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES INDÍGENAS 172
5.1 BLOCO I – CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNICENTRO..... 174
5.2 BLOCO II – PERSPECTIVAS ANTES DO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR 180
5.3 BLOCO III – REALIDADE NA UNIVERSIDADE VERSUS PERMANÊNCIA, DESISTÊNCIA, CONCLUSÃO NA UNICENTRO 198
5.4 BLOCO IV – PERSPECTIVAS COMO EGRESSO/DESISTENTE NO/DO ENSINO SUPERIOR 221

PALAVRAS FINAIS: PARA CONTINUAR A PENSAR 223

REFERÊNCIAS 232

REFERÊNCIAS DE APOIO E DAS NOTAS DE RODAPÉ 248

ANEXO I – QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL APLICADO NO VESTIBULAR INDÍGENA..... 253

ANEXO II – CARTA DE ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (NACIONAL) 254

APÊNDICE I – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (ESTUDANTES INDÍGENAS) 246

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 249

INTRODUÇÃO

A trajetória sociohistórica para qualquer estudante, que almeje conquistar um diferencial competitivo para sua entrada no mercado de trabalho encontra-se vinculada ao ingresso no Ensino Superior. Para o estudante indígena, este caminho poderia parecer simples, em um primeiro momento, em razão do novo paradigma da educação indígena que privilegia a diversidade cultural. Entretanto, à medida que, os índios avançam em direção à consecução dos seus próprios projetos de conquista esbarram com duas questões: o ingresso à educação de nível superior e a permanência/conclusão nas universidades.

Segundos estimativas da Fundação Nacional do índio (2004), mais de 2.000 estudantes indígenas tiveram acesso às universidades brasileiras, por meio das ações afirmativas que giram em torno da política de cotas nas universidades brasileiras. Entretanto, para melhor compreensão, faz-se necessário estabelecer uma distinção entre os termos "políticas de ações afirmativas" e "cotas" no contexto brasileiro.

Ações afirmativas são políticas públicas ou privadas de combate à desigualdade estrutural de grupos mais vulneráveis à discriminação. O termo surgiu nos Estados Unidos, na década de 1960, como forma de garantir direitos a grupos historicamente excluídos de sua cidadania plena (MOEHLECKE, 2004). Sendo assim, a "Ação Afirmativa" é uma política da qual o sistema de cotas faz parte. Especificamente nesta tese o termo "cotas" será utilizado no sentido estrito da palavra referindo-se ao número de vagas ou à quantidade de ingressos na Universidade, independente da forma em que se deu o acesso, seja por vestibular ou prova específica. O termo "política de ação afirmativa" será utilizado quando implicar em questões mais abrangentes, conforme explicitado.

No Brasil, cotas de participação já existem em diversos segmentos da sociedade como as cotas eleitorais, reserva de vagas em concursos públicos para negros, pardos ou portadores de necessidades especiais. Atualmente, a discussão a respeito das cotas é mais intensa em relação aos critérios de acesso ao ensino superior.

Neste sentido, a primeira lei com este perfil foi aprovada no Rio de Janeiro. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira universidade brasileira a instituir as cotas para negros, seguida pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), ambas em 2002. Torna-se relevante salientar que as iniciativas da UERJ[1] e da UNEB não mencionam a população indígena estando voltadas somente para afro-descendentes (negros e pardos na UERJ e apenas negros na UNEB).

As primeiras iniciativas direcionadas especificamente à oferta de vagas para indígenas em cursos regulares partiram das Universidades Estaduais do Paraná, seguidas pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) em 2001 e 2002 respectivamente. Em contrapartida, percebe-se que mesmo que a efetivação das ações afirmativas seja evidente, no que tange aos indígenas essas políticas afirmativas não foram implantadas com mesmo peso e força que as ações afirmativas para afro-descendentes[2]. Em linhas gerais, tais políticas estão hoje na pauta das organizações indígenas, que não foram protagonistas em sua implementação, pelo menos em sua gênese, visto que os militantes do movimento indígena sempre mantiveram sua principal luta em torno da questão territorial, na demarcação e na sustentabilidade das terras indígenas, e nela encontram-se engajados até hoje.

De forma contrária, o movimento negro é percebido como luta constante contra a escravidão e o racismo, já que a premissa básica da negação do escravismo e do próprio racismo era a afirmação do negro cativo como ser humano, por meio de sua auto-deliberação rejeitando a posição de "coisa" que lhe era atribuída pelos senhores brancos. (SANTOS, 2007) Em relação aos povos indígenas, a trajetória foi marcada pela tutela do Estado, em oposição ao movimento negro cuja pro-

---

[1] Faz-se referência nesse caso a Lei 3708/2001. A Lei 4151/2003, que a revogou, reserva 5% de vagas para "pessoas com deficiência, *integrantes de minorias étnicas*, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço". Acredita-se que os povos indígenas possam ser enquadrados entre os "integrantes de minorias étnicas".

[2] É impossível negar a forte influência do movimento negro no processo de implementação das ações afirmativas nas primeiras universidades brasileiras. Como esse não é o foco do estudo ver maiores informações em Peria (2004).

posta integracionista realizou-se via valores brancos, direcionando-se na conquista de um projeto político do povo negro para o Brasil, somente do ponto de vista negro. (RODRIGUES; WAWZYNAK, 2006)

No que diz respeito aos indígenas, vale ressaltar que o Brasil apresenta hoje 220 etnias diferentes[3] e tal heterogeneidade não parece ter sido contemplada pelas políticas de ação afirmativa propostas. Na maioria das vezes, os indígenas devem enquadrar-se às políticas voltadas para "afro-descendentes" ou "carentes". Um aspecto relevante refere-se ao tipo de processo seletivo: nota-se que, em alguns casos, dá-se por um *vestibular específico* que é realizado apenas por e para indígenas, fato que não se observa em outros tipos de ação afirmativa (para negros ou estudantes de escolas públicas), sempre vinculadas ao vestibular geral. Em todos os casos, porém, mantêm-se o critério de seleção *vestibular.*

No que tange às Universidades Estaduais do Paraná, o processo de seleção dos estudantes indígenas ocorre por meio de vestibular específico, ou seja, as vagas ofertadas são suplementares às vagas oficiais. Esse processo foi criado pela Lei nº 13.134/2001 sendo sancionada pelo então governador Jaime Lerner, depois de aprovada pela Assembléia Legislativa do estado. Assim, em 2002, no seu primeiro ano de realização, o Paraná ofertou 3 vagas por universidade estadual. Por sua vez, em 2005, a Universidade Federal do Paraná aderiu ao vestibular. Em 2006, por meio da Lei nº 14.995 de 09/01/2006 houve uma ampliação do número de vagas de 3 para 6 vagas aos indígenas paranaenses, e foi ainda repassada às universidades a responsabilidade em gerir o processo do vestibular e do acompanhamento desses estudantes.

Dessa forma, observa-se que a implantação do vestibular específico suplementar no Paraná, apresentou-se como um projeto de estado inovador para o Ensino Superior Indígena. Entretanto, na prática, o maior acesso às universidades pelos povos indígenas paranaenses, trouxe à tona, desafios e dificuldades com que se defrontam essas Instituições de Ensino, sobretudo em termos de infraestrutura, que tornou mais complexa a relação dos cursos que têm em sua grade curricular aulas práticas, e que necessitam de laboratórios maiores para acomodar alunos extras.

---

[3] CENSO IBGE, 2000.

Outra problemática recorrente é a evasão destes alunos. De acordo com Novak (2007) os menores índices de evasão encontram-se nas universidades de Londrina, Maringá e na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Este fato pode estar relacionado à implantação, por parte dessas Universidades, de políticas de acompanhamento para os acadêmicos indígenas.

De certa forma, isso leva a crer, que nas outras Universidades Estaduais[4], nas quais o número de desistências é elevado, a solução estaria na constituição e implantação de políticas mais sólidas de permanência para esses acadêmicos indígenas. Ou seja, a existência de um único "Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná" não corresponde aos mesmos recursos para a permanência e conclusão dos ingressos em cada instituição.

Contudo, acredita-se que as dificuldades de permanência indígena no Ensino Superior, envolvem uma trajetória que passa por outras questões que não sejam apenas estruturais, mas de ordem psicossocial desses acadêmicos, e, que devem ser investigadas que se possam compreender os fenômenos sociais e culturais implícitos neste processo de abandono, e de tentativas de educação inclusiva.

O paradigma atual que tem movido a estrutura da educação indígena não mais se sustenta na monoculturalidade, mas na inclusão da diversidade cultural, motivo pelo qual torna-se relevante conhecer os caminhos que levam estes povos a desejarem o ingresso à educação superior, respeitadas suas origens e expectativas *antes* e *pós- ingresso*.

Neste momento, cabem algumas reflexões a respeito do conteúdo estigmatizante, expresso na seguinte pergunta feita algumas vezes a esta pesquisadora: "E aí, cara pálida, por que uma pesquisadora branca, que leciona em um curso essencialmente feminino, que veste saia e salto alto, leciona aulas de etiqueta e comportamento social, resolveu estudar políticas de ações afirmativas para a população indígena?"

---

[4] Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

As implicações desses estigmas surgiram em diversos momentos da pesquisa, por meio de cursos e leituras realizados, dos depoimentos recolhidos, da observação de reuniões e participação em debates. Mas talvez o mais importante deles foi a polarização entre branco-índio que tem sido apontado como um dos aspectos-chave para a compreensão das relações étnico-raciais no Brasil. (GRUPIONI, 2006)

Agora respondo em primeira pessoa: antes de ser pesquisadora, sou professora e educadora. Me deparo a todo instante em sala de aula e no contexto universitário com situações de aprendizagem e de relacionamento que, sinceramente não sei como trabalhar. Não há curso, formação ou treinamento que ensine o professor a trabalhar com uma cultura diferenciada da sua, principalmente as populações indígenas, que possuem um contexto de socialização totalmente diferenciado da cultura ocidental. Quando recebi um estudante indígena em sala de aula, no ano de 2002, me dei conta que não sabia trabalhar com o diferente. O "diferente causa estranhamento" como afirmou Goffmann (1988).

Este estudante indígena chegou à universidade repleto de sonhos e objetivos como qualquer estudante da cultura "branca", mas apresentou em sala de aula e no relacionamento interpessoal outros valores, outras formas de "encarar" a aprendizagem. Ele me relatou que para os índios, a figura do professor que ensina e um aluno que aprende não existe. Nas comunidades indígenas, todos são professores de todos, os mais velhos ensinam os mais jovens e vice-versa. Então pergunto: "Como ensinar para um estudante que não tem em sua cultura a figura do professor?" "Como estabelecer um vínculo afetivo com este aluno, de forma que ele possa concluir seu curso pronto para o mercado de trabalho?" "Como ensinar língua portuguesa para um índio, quando sua língua materna é indígena e o português é considerado uma língua estrangeira?" "Como se fazer respeitar enquanto professora-mulher por um estudante indígena que em sua cultura vê a mulher em outro papel?". Senti a necessidade enquanto educadora de saber transitar na esfera da cultura indígena, de forma que pudesse apresentar para a UNICENTRO algum projeto concreto de acompanhamento, permanência e conclusão dos estudantes indígenas que optam por esta universidade.

Para trabalhar com estas questões, enquanto professora e pesquisadora, fui buscar amparo pedagógico na Comissão Universidade para os Índios (CUIA), visando uma a forma de se trabalhar com estes indígenas, e surpreendentemente constatei em conversa informal com a Senhora A[5], membro desta comissão e representante dos vestibulares específicos para povos indígenas paranaenses da Universidade, que desde o ano de 2002, as vagas destinadas a representantes indígenas eram preenchidas, porém estes estudantes apenas ingressavam na Universidade e não permaneciam na mesma.

A partir dessa conversa e percebendo que o problema não limitava-se apenas ao processo de aprendizagem formal em sala de aula, mas "na rede de tensões presente na construção de interações" na universidade, que são atravessadas por um cotidiano de ações formativas e educativas eurocêntricas (CUNHA, 2004), é que buscou-se investigar sob o foco da Psicologia Social Comunitária, o processo de ingresso, permanência, desistência, conclusão na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), por meio do sistema de vagas suplementares.

Assim o ponto de partida para esta pesquisa considerou que as contribuições da Psicologia Social Comunitária foram de fundamental relevância, à medida que, possibilitaram o conhecimento aprofundado das questões psicossociais, da realidade *do* indígena e não *para* o indígena; das formas como o acesso ao ensino superior interferem nas expectativas desses estudantes e outros aspectos que influenciaram seu ingresso, permanência, desistência e conclusão na universidade.

Em outras palavras, isso quer dizer que, estudar e identificar os desafios inerentes à trajetória desses estudantes indígenas *antes, durante* e *depois* na universidade, permitiu estabelecer elementos que ajudassem a compreender as características e condições de vida, assim como as perspectivas de participação no dia a dia e o significado psicossocial atribuído à aprendizagem e á sua permanência, desistência ou conclusão no ensino superior. Segundo Freitas:

---

[5] Nome mantido em sigilo por questões éticas.

> A psicologia social comunitária dirige-se, fundamentalmente, à retomada dos processos psicossociais —conscientização e participação— assim como a conceitos como exclusão-inclusão participação enfocando-as como categorias dialéticas histórico-socialmente construídas (FREITAS, 2007, p. 62)

Partindo da afirmação proposta por Freitas (2007), entende-se que o enfoque da Psicologia Social Comunitária considera que o homem é historicamente construído nas suas relações com a sociedade. Assim o processo de conscientização e participação pode contribuir para que estes indivíduos apreendam as razões histórico-sociais pelas quais vivem em situação de desumanidade e exploração. A compreensão desta realidade faz com que enxerguem alternativas de melhoria e mudanças. (FREITAS, 2007)

Dessa forma para pesquisar o tema, propôs-se estudar em primeiro lugar a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), a partir da contextualização do vestibular. Em outras palavras isso quer dizer que ao realizar um estudo sobre o vestibular indígena estabeleceu-se um breve mapeamento referente ao perfil dos estudantes indígenas que ingressaram via sistema de vagas suplementares.

Realizada essa etapa e tomando por base a proposta de Freitas (2007), que consiste em identificar os diferentes aspectos psicossociais existentes na relação entre a Universidade e Indígena, a constituição do *corpus* de pesquisa teve como eixo norteador a busca da compreensão dos sentidos que atravessaram as concepções dos índios na universidade pesquisada. Na busca da compreensão desses sentidos, as vozes (e silêncio) dos indígenas foram trazidas para a reflexão, vozes sufocadas no ambiente universitário.

A partir desta perspectiva, buscou-se compreender o contexto em que se encontram envolvidos os estudantes indígenas dentro da Universidade, inseridos num ambiente diverso àquele de onde provém. As dificuldades de adaptação aliadas à pouca visibilidade política de que estes grupos se revestem junto à comunidade acadêmica podem ser alguns dos fatores motivadores à não permanência ou não conclusão na UNICENTRO.

Com isso, durante este estudo, perguntas se fizeram perturbadoras: O que leva ou o que faz um estudante indígena a desistir do curso superior na UNICENTRO após todas as dificuldades enfrentadas para chegar até a sala de aula? Quais foram as dificuldades encontradas neste ambiente e quais os meios que a universidade proporcionou ou deixou de proporcionar para ajudá-los a superá-las?

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em identificar os fatores responsáveis pelo ingresso, permanência, desistência e conclusão dos estudantes indígenas na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Os objetivos específicos foram estabelecidos da seguinte maneira: a) caracterizar o perfil dos estudantes ingressos no vestibular indígena por meio do sistema de vagas suplementares da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), no período de 2002 a 2009, considerando suas condições socioeconômicas, cursos escolhidos e ano de ingresso na instituição; b) descrever o significado atribuído por estes estudantes à participação no contexto universitário; c) identificar o significado psicossocial da aprendizagem e permanência no ensino superior sob a ótica destes índios.

O primeiro capítulo da tese aborda um panorama geral referente às "ações afirmativas e a educação superior" apresentado o conceito de ação afirmativa e como foram implantadas algumas dessas ações na América Latina e no Brasil, focando o contexto da educação superior. Faz referência ainda, sobre alguns posicionamentos ideológico-políticos, referentes às políticas afirmativas que foram/são subsidiadas na América Latina e no Brasil por organismos internacionais.

O segundo capítulo apresenta questões referentes aos "povos indígenas e o ensino superior". Desta forma, realizou-se uma breve noção da construção histórico-cultural dos povos indígenas no Brasil apresentando as questões etnogênicas e raciais (abordando a dicotomia "índios" X "indígenas") e versou também sobre a questão histórica da tutela do índio. Este capítulo também apresentou a questão da universidade para a realidade indígena, ou seja, versou sobre os desafios do acesso indígena ao ensino superior.

O terceiro capítulo apresenta "os povos indígenas e o ensino superior do Paraná" descrevendo o processo implantando, por meio da realização de um vestibular específico para estes povos, que prevê desde 2001, vagas suplementares para índios nas universidades públicas paranaenses. Neste capítulo também se apresentou o perfil dos estudantes indígenas da UNICENTRO, realizado por meio de consulta aos relatórios finais dos vestibulares.

O quarto capítulo traz a descrição dos "procedimentos metodológicos" utilizados na pesquisa que possui um caráter de pesquisa observacional qualitativa que trabalhou com a entrevista individual e em profundidade, utilizando uma amostragem de 13 estudantes cursando, 7 desistentes e 3 formados na/da UNICENTRO, totalizando 23 entrevistas.

Por fim, o quinto capítulo apresenta os resultados das entrevistas realizadas, de acordo com as categorizações utilizadas nos procedimentos metodológicos. Neste capítulo, especificamente, as vozes dos estudantes indígenas puderam ser "ouvidas" e "sistematizadas" de forma que pudessem expressar coletivamente suas expectativas em relação ao ensino superior.

1. AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nos últimos anos, o debate sobre os direitos das minorias se fortaleceu no Brasil, com destaque para os processos que buscam garantir o acesso ao conjunto de políticas públicas que historicamente foram negligenciadas a todo um grupo de cidadãos brasileiros, tendo como exemplo, os remanescentes de áreas quilombolas – populações negras ou afro-descendentes, indígenas, deficientes, mulheres, crianças entre outros. De acordo com Theodoro e Jaccoud:

> (...) as desigualdades raciais no Brasil não são frutos apenas da situação de pobreza à qual historicamente estão submetidos os afro-descendentes, mas, sobretudo a existência ativa do racismo e da discriminação racial em todos os espaços da vida social. (THEODORO; JACCOUD, 2005, p.111):

Neste sentido, antes de explanar sobre as ações afirmativas propriamente ditas, torna-se relevante propor uma definição a respeito do que se entende pelo termo *"racismo"* nesta pesquisa, e distingui-la dos conceitos de *"etnocentrismo"* e *"discriminação racial"*. Para tanto, utilizam-se as definições do antropólogo Munanga quando afirma:

> (...) racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato do olho, etc., ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores ou inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. (MUNANGA, 2004, p. 179)

De acordo com Praxedes "há uma tendência dos pesquisadores atuais de, gradualmente, substituir a categoria 'raça' em favor da categoria 'etnia', visto que, comprovadamente, não existe mais legitimidade científica para o entendimento de raça como uma categoria biológica". (PRAXEDES, 2005, p. 110). Entende-se com isso que o conceito de raça passa a ser uma construção social e histórica, produzida no interior das relações sociais e de poder, ao longo do processo histórico.

Sendo assim, dado que "o termo 'raça' esconderia as determinações históricas sob a neutralidade da determinação biológica, os pesquisadores da temática tendem a substituí-lo pelo termo 'etnia', cujo conceito alocaria questões de ordem cultural" (PRAXEDES, 2005, p. 110). Neste estudo adota-se o conceito de

raça quando se tratam das questões de exclusão social no estudo das ações afirmativas, e adota-se o conceito de etnia quando se tratar de povos indígenas.

Por sua vez, em oposição ao conceito de *"raça"*, o Munanga (2004) classifica o termo *"etnocentrismo"* como sendo "à tendência de pensamento que considera as categorias e valores da própria sociedade ou cultura como paradigma a ser aplicado por todas as demais". (*Op. Cit.* p. 181). Tal sentimento de superioridade nutrido por uma cultura em relação a todas as outras poderá despertar em seus indivíduos o desejo de evitar transformar ou até mesmo de converter o "outro", que ao ser percebido como "diferente" pode até mesmo se tornar um "inimigo potencial".

Já o termo *"discriminação racial"* designa uma ideia negativa e prévia, de julgamentos formados sem maior ponderação ou conhecimento. "Esse julgamento, ou ideia antecipada, formada de maneira inflexível, fundamenta-se no ódio irracional ou aversão a outras raças, credos e religiões, por exemplo" (*Op. Cit.* p. 182).

Desta forma, estabelecidas as diferenciações das terminologias que serão utilizadas ao logo deste estudo, apresenta-se a seguir a conceituação de "*ação afirmativa*", política na qual se situa o "*sistema de cotas*". Antes de prosseguir, trazendo esta discussão para o Brasil, far-se-á uma explanação sobre algumas políticas afirmativas semelhantes postas em prática em uma série de países no mundo, por vezes bem antes da expressão ter aparecido no contexto norte-americano. Para finalizar este capítulo, apresentar-se-á como foram implantadas algumas dessas ações na América Latina e no Brasil, focando o contexto da educação superior.

1.1 AÇÕES AFIRMATIVAS: O QUE SIGNIFICAM?

No Brasil, a conceituação referente ao termo *"ação afirmativa"* ainda gera controvérsias entre pesquisadores, professores, juristas, mídia e na maioria da população. Grande parte das discussões se desenvolve principalmente em dois posicionamentos: a) "políticas de cotas" e b) "cópia da política implementada nos Estados Unidos da América (EUA)".

Em relação ao primeiro posicionamento que associa o conceito de *"ação afirmativa"* a *"política de cotas"* convém destacar a incompreensão quanto à dimensão e à abrangência dessas ações. Ou seja, não se pode reduzir ou confundir ações afirmativas a regimes ou sistemas de cotas. Ação afirmativa não é sinônimo de cotas. As cotas constituem apenas um instrumento de aplicação da política de ação afirmativa.

Para Silva (2002, p. 108), "cotas numéricas são comumente confundidas com ação afirmativa, o que é um equívoco". De acordo com esta autora, as cotas são um aspecto ou possibilidade da ação afirmativa que, em muitos casos, tem um efeito pedagógico importante, posto que forçam o reconhecimento do problema da desigualdade e a implementação de uma ação concreta que garanta os direitos (ao trabalho, à educação, à promoção profissional) às pessoas em situação de inferioridade social.

Nessa situação tem-se como referência prática no Brasil a experiência das cotas partidárias para mulheres, iniciada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), em 1991[6], referentes aos cargos de direção do partido, e expandida para todos os partidos, com relação ao número de candidatos a serem incluídos nas listas partidárias, em nível nacional, a partir de 1995; a experiência de cotas nas direções partidárias da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1992; e as reivindicações do Movimento Negro no país solicitando criação de cotas em universidades públicas federais e estaduais.

Percebe-se nos exemplos anteriores que o sistema de cotas faz parte de um conjunto de ações afirmativas para minimizar ou eliminar uma situação de vulnerabilidade decorrente de um quadro de desigualdade ou discriminação com vistas a corrigir ou compensar tal situação de origem socioeconômica discriminatória.

---

[6] A cota mínima de 30% de mulheres nas direções partidárias foi aprovada no Primeiro Congresso do Partido dos Trabalhadores (PT), realizado entre 27 de novembro e 01 de dezembro de 1991. As direções estaduais e municipais foram renovadas pela primeira vez com o dispositivo das cotas em 1992 e a direção nacional em 1993. (GODINHO, 1996)

No que tange ao segundo posicionamento que referenda o conceito de *"ação afirmativa"* a *"cópia da política implementada nos Estados Unidos da América (EUA)"* tem-se como base fundamental os ideais democráticos norte-americanos.

Nesse sentido, Oliven (1996) aponta que o termo "*ação afirmativa*" foi primeiramente empregado em 1961, durante o governo Kennedy, nos Estados Unidos da América (EUA), que constituiu um comitê para estudar a questão das oportunidades iguais no mercado de trabalho. Inicialmente, as primeiras políticas de ação afirmativa implementadas nesse país foram dirigidas à população negra, posteriormente foram estendidas às mulheres e depois a algumas minorias étnicas e a estrangeiros. À época, o país se viu diante de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, defendendo a ampliação da cidadania e a igualdade de oportunidades para todos.

Foi neste contexto que surgiram as ações afirmativas neste país, fazendo com que o Estado, além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse a assumir uma postura ativa em benefício das populações excluídas. Dessa forma, nos EUA, tais ações desenvolveram-se em diferentes áreas como o mercado de trabalho e o sistema educacional, principalmente em nível superior.

De acordo com Bergmann (1996) as ações afirmativas nos Estados Unidos da América (EUA) assumiram formas como programas de ações e políticas, governamentais ou privadas, leis ou orientação de decisões jurídicas, e levaram à constituição de agências de fomento e regulação, como a Comissão para Igualdade de Oportunidades no Emprego, tendo a Lei de Direitos Civis *(Civil Rights Act),* aprovada em 1964, como seu principal fundamento legal.

Moehlecke (2000, p. 21) afirma que "os Estados Unidos foram a principal referência para a discussão sobre políticas públicas voltadas para a questão racial e social no Brasil, apesar das experiências envolvendo ações afirmativas não estarem restritas a esse país". Porém, a mesma autora salienta que utilizar o exemplo de ações afirmativas aplicadas pelos EUA para fundamentar as relações e políticas raciais e sociais, expõe o Brasil a situações contraditórias e equivocadas.

Entende-se com isso que ao mesmo tempo em que as ações, conquistas e resultados alcançados nos EUA foram importante exemplo de um Movimento Negro organizado e forte e do êxito no tratamento da questão da política racial, as possibilidades de experiências semelhantes ocorrerem no Brasil foram/são muito contestadas, porque o tipo de racismo existente naquele país, com sua história de segregação e discriminação[7], foi/é diferente do racismo brasileiro, como também difere a organização da população negra, a conjuntura política e econômica à época de implantação das ações afirmativas.

Moehlecke apresenta que fora os dois posicionamentos apresentados que definem equivocadamente o conceito de *"ação afirmativa"*, há aqueles ainda que:

> Associados à ação afirmativa no Brasil, identificam também outros termos como ação ou política 'compensatória', 'discriminação positiva', 'política de reparação', 'anti-discriminatória', 'anti-racista', ou ainda, dentro de uma referência mais geral, uma política de promoção da igualdade, da diversidade ou do multiculturalismo. Diante dessa grande variedade de termos, o que entende por ação afirmativa? (MOEHLECKE, 2000, p. 4)

Para Oliven o termo "*ação afirmativa*" refere-se a "um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado" (1996, p. 76). A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades, posições de liderança. Ou seja, em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente, a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando.

Por sua vez Guimarães propõe que "*ação afirmativa*" significa "promover privilégios de acesso a meios fundamentais - educação e emprego, principalmente - a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente." (1997, p. 233)

---

[7] "A discriminação é direta quando as regras e práticas explicitamente excluem ou dão preferência a certas pessoas com base apenas no seu pertencimento a um grupo determinado. Por outro lado, a discriminação indireta refere-se a normas, procedimentos e práticas que parecem neutras, mas cuja aplicação afeta de maneira desproporcional membros de um determinado grupo. Enquanto a discriminação direta e aberta é fácil de ser detectada, pode ser difícil provar a existência da discriminação indireta, especialmente quando ela resulta em desproporção, mas não na exclusão total de membros de certos grupos na sociedade". (MUNANGA, 2004, p. 75)

Percebe-se que Guimarães apresenta essa definição para o termo baseado em fundamento jurídico e normativo. A convicção que se estabelece na filosofia do direito é de que tratar pessoas, de fato, desiguais como iguais somente amplia a desigualdade inicial entre elas. "Justifica-se assim a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios apenas como forma de restituir tal igualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restrito". (GUIMARÃES, 1997, p. 233)

Para Santos *et al*, há uma associação entre *"ação afirmativa"* e as políticas compensatórias, especificamente as "destinadas a equipar pessoas ou grupos historicamente prejudicados em virtude de discriminação sofrida". (1999, p. 212) Acrescenta ainda que "o próprio conceito de ação afirmativa exige a certeza de que tenha ocorrido discriminação passada e presente, para que sejam elaborados caminhos que levem a uma compensação efetiva da perda ocorrida." (SANTOS, 1999, p. 213) Com esta afirmação, o autor introduz a idéia de ação afirmativa como política compensatória, vinculada a indivíduos ou grupos definidos pela discriminação por eles sofrida.

Ribeiro complementa a conceituação apresentada por Santos (1999) afirmando que "a ação afirmativa engloba, além da simples extinção da prática discriminatória, qualquer medida adotada para corrigir e/ou compensar por atos discriminatórios passados ou presentes, bem como para prevenir novas ocorrências." (RIBEIRO, 1996, p. 209)

Segundo Contins e Sant'Ana (1996) a *"ação afirmativa"* teria:

> como função específica a promoção de oportunidades iguais para pessoas vitimadas por discriminação. Seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho. (CONTINS; SANT'ANA, 1996, p. 210)

Com base na citação proposta, Theodoro e Jacooud (2005) acrescentam as ações afirmativas podem enfocar a questão racial e também atingir grupos discriminados.

> Observa-se, de um lado, que as ações afirmativas não se reduzem a política de cotas e, de outro, que elas não esgotam o conjunto de políticas públicas necessárias à promoção da igualdade racial. De fato, as ações afirmativas são políticas amplas que se inserem no campo da promoção da igualdade de oportunidades, facilitando o acesso dos grupos discriminados a certos espaços da vida social. (JACOOUD; THEODORO, 2005, p. 113)

A partir das definições apresentadas, assume-se nesta pesquisa que a *"ação afirmativa"* seja uma política compensatória, fundamentada no princípio de igualdade que sustenta o tratamento igual aos desiguais, usualmente aplicada de acordo com critérios socioeconômicos; mais especificamente, pode ser política compensatória voltada para determinado grupo, definido a partir de características adscritas como "raça", "gênero" ou "etnia" – neste estudo os povos indígenas paranaenses (RIBEIRO, 1996, p. 214). Também considera-se que a ação afirmativa seja uma política de diversidade, que reivindica não uma igualdade de bens materiais, mas culturais, educacionais, com valores justos e éticos numa exigência de reconhecimento de identidades coletivas.

Convém destacar que independentemente da terminologia, todas estas medidas visam acelerar o ritmo de participação dos membros de grupos sub-representados, no acesso ao emprego, educação, treinamento e promoção. Em outras palavras, entende-se que tais medidas compensatórias buscam superar obstáculos institucionais e sociais que impeçam membros destes grupos de se beneficiarem da oportunidade de emprego em igualdade de condições com outros membros da sociedade.

Bezerra (2008, p. 35) destaca que as ações afirmativas passaram a ter um maior destaque a partir da sua adoção nos Estados Unidos da América (EUA) durante a década de 1960. Porém, salienta que sua origem foi na Índia, em 1919, quando o jurista, economista e historiador Bhimrao Ramji Ambedkar tentou convencer as autoridades de implementar o que ele chamou de "representação diferenciada" que propunha que a Índia adotasse medidas para quebrar o sistema de castas[8]

---

[8] Wedderburn define o sistema de castas indiano como "uma estrutura milenar de opressão, embutida de conceitos religiosos do hinduísmo. Esse sistema se articula em torno de conceitos de superioridade e inferioridade, de pureza e de impureza, que não envolvem somente critérios religiosos, mas sócio-raciais, apresentando as castas superiores como uma origem ariana". (WEDDERBURN, 2005, p. 314)

por meio de políticas públicas diferenciadas para que houvesse igualdade entre todos os segmentos sociais.

Dessa maneira, ações afirmativas foram adotadas em vários países da Ásia e da África, mas foi somente na década de 1960, que ganharam destaque internacional, quando os EUA as incorporaram como mecanismo de emancipação dos afro-descendentes à sua legislação em resposta a luta dos movimentos sociais negros por direitos civis, conforme explanado anteriormente.

O Quadro 1 apresenta um resumo das principais políticas afirmativas propostas nesses países:

	Canadá	**Índia**	**Malásia**	**África do Sul**	**Irlanda do Norte**
Grupos Alvo	Mulheres; Minorias raciais; Aborígenes; Pessoas portadoras de deficiências;	Castas e Tribos	Bamiputras e grupos indígenas; Pessoas portadoras de deficiências;	Negros (africanos, indígenas e "pessoas de cor"); Mulheres; Pessoas portadoras de deficiências;	Minoria Católica
Âmbito	Setor Público e Privado	Setor Público e Privado	Setor Público e Privado	Setor Público e Privado	Setor Público e Privado
Fundamentos	Eliminação da discriminação no emprego	Turbulências/ tensões sociais; Eliminação da discriminação no emprego	Turbulências/ tensões sociais; Ampliação dos objetivos de desenvolvimento econômico	Turbulências/ tensões sociais; Eliminação da discriminação social	Eliminação da discriminação no emprego
Cotas ou Metas e Cronogramas	Metas e Cronogramas	Cotas ou reservas	Cotas	Metas e Cronogramas	Metas e Cronogramas; Cumprimento de Contratos

QUADRO 1 – AÇÕES AFIRMATIVAS EM ALGUNS PAÍSES
FONTE: Tomei (2005, p. 14)

De acordo com o Quadro 1, percebe-se que no Canadá, por exemplo, Tomei (2005) apresenta que o compromisso inicial de ação afirmativa voltada para as mulheres foi ampliado para outros três grupos, em 1965: povos aborígenes, minorias raciais e pessoas portadoras de deficiências.

Por sua vez, na Índia a autora traz que as primeiras ações afirmativas (cotas) foram criadas em 1950, na primeira constituição pós-independência que acabou oficialmente com o sistema de castas, quando os intocáveis, considerados os impuros, que não podiam se misturar com a população indiana, puderam participar como representantes em cargos da legislatura federal, estadual, em conselhos de aldeia, no serviço público e nas universidades.

Na Malásia, o governo adotou em 1970, um novo plano econômico com o objetivo de atingir o equilibrio racial e a erradicação da pobreza. O objetivo desse plano econômico era redistribuir a riqueza entre os cidadãos não-malaios e os cidadãos da etnia malaia, também conhecidos como bamiputras. Cordeiro (2008) apresenta que em relação à questão educacional, houve acréscimo no número de estudantes malaios nas escolas secundárias e no ensino superior, mesmo existindo apenas uma universidade até 1969, a Universidade da Malásia.

Em relação à África do Sul, Júnior e Zoninsein (2006, p. 23) salientam que "após o fim do *apartheid*, foi constituído o Programa de Re-construção e Desenvolvimento (*Reconstruction and Development Programme*)". Os autores acrescentam que esse programa não foi tão explícito quanto às metas de ação afirmativa, isso porque possuía algumas metas mais específicas como por exemplo: milhões de empregos; moradia de baixo custo; eletricidade; sistema de água e esgoto, redistribuição de terras para agricultores negros; serviços médicos gratuitos com reorientação em saúde; dez anos de educação gratuita e compulsória; acesso à educação básica para crianças, jovens e adultos; programas de treinamento para todos e democratização das instituições estatais para refletir a composição de raça e gênero da sociedade.

Na Irlanda do Norte, Tomei (2005) apresenta que em 1998, o país criou a Instrução para o Emprego e Tratamento Justos (*Fair Employment and Treatment Order)* que continha disposições relativas para eliminar a discriminação no emprego com base na religião. Essa lei prevê o compromisso dos empregadores em adotar medidas afirmativas para corrigir os desequilíbrios associados à religião. Com isso os empregadores garantem recursos públicos para investimentos em suas empresas. (TOMEI, 2005, p. 20)

Realizada a conceituação de *"ação afirmativa"*, bem como, uma síntese geral referente a políticas que foram adotadas em alguns países como Canadá, Índia, Malásia, África do Sul e Irlanda do Norte, apresenta-se a seguir, alguns posicionamentos ideológico-políticos referentes a esta questão que foram/são subsidiados na América Latina e no Brasil por organismos internacionais.

1.2 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL: DISTINTOS POSICIONAMENTOS IDEÓLOGICO-POLÍTICOS

De acordo com Moehlecke (2004, p. 35) "as políticas de ação afirmativa, foram impulsionadas depois da Segunda Guerra Mundial, pois diversos organismos internacionais", como por exemplo, o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização das Nações Unidas (ONU), passaram a estimular a discussão de raça, racismo, discriminação, no intuito de manter a estabilidade social, já que estas questões, em sociedades formadas por vários grupos sociais e culturais, foram/são consideradas por estes organismos como um forte estopim para as instabilidades sociais.

Assim, observa-se que as políticas de ações afirmativas foram impulsionadas com a expansão das ideias liberais decorrentes da reorganização de uma nova ordem econômica internacional. Ou seja, os organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI apresentaram como proposta, nessa nova ordem econômica internacional, a necessidade do combate à pobreza e às condições que têm, historicamente, discriminado esses grupos, defendendo o emprego de políticas de ajustes aos orçamentos e incentivo à educação dos países em desenvolvimento.

Em contraponto Soares (1996) acrescenta que apesar da ênfase dada ao combate à pobreza, sobretudo a partir de 1992, esses organismos não questionaram o caráter excludente das políticas de ajuste. Para Rocha (2006, p. 40) "propostas dos organismos internacionais como o BM e o FMI se restringiram ao financiamento de programas sociais compensatórios, voltados para as camadas

mais pobres da população e destinados a atenuar as tensões sociais geradas pelo ajuste". Em outras palavras isso quer dizer que para amenizar o resultado dos ajustes orçamentários estruturais propostos pelo BM e FMI nos países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, administrar possíveis insatisfações populares, estes organismos assumiram, em suas propostas, objetivos de redução da pobreza e da necessidade de instituição de fundos específicos para a implementação de políticas "especiais".

Dessa forma, a questão da pobreza e da exclusão social, passou a ser atribuída unicamente às questões culturais, não se questionando o sistema de produção capitalista que é "altamente excludente, centralizador e hegemônico, que, se mantido, aumentará a pobreza, a exclusão e a discriminação dos pobres e dos grupos diferentes culturalmente" (BORON, 2001, p. 206). Entende-se que no quadro das desigualdades geradas pela ordem capitalista, as propostas tanto do BM, quanto do FMI, tiveram/tem mero efeito paliativo e negaram/negam por princípio a origem destas desigualdades geradas pela pobreza. Com isso, observa-se nas propostas de tais organismos internacionais uma contradição, pois ao mesmo tempo em que se preocuparam e se preocupam com os efeitos que a pobreza pode gerar na ordem mundial, continuaram e continuam a fomentar as mesmas atividades em relação às políticas macroeconômicas que somente agravaram e agravam esse quadro.

No que tange à educação superior, Rocha (2006) apresenta que o Banco Mundial apresentou um papel decisivo nas reformas educacionais de diversos países em desenvolvimento da América Latina e dentre eles o Brasil. Segundo Torres:

> Um banco internacional, o Banco Mundial (BM), transformou-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a agência das nações Unidas especializada em educação. O financiamento não é o único nem o mais importante papel do BM em educação (representando apenas 0,5% da despesa total pelos países em desenvolvimento neste setor); o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial. (TORRES, 1996, p. 125-126)

Por meio da afirmativa acima percebe-se que o objetivo central da "política de investimento" do BM nos países em desenvolvimento está centrada no capital humano que é considerado como essencial para o desenvolvimento dos povos a partir do aumento da produtividade. Então, nesta concepção de investimentos em políticas afirmativas, a educação passa a ser um importante instrumento para o aumento da produtividade da força de trabalho. Ou seja, por meio da destinação de recursos aos mais pobres, poder-se-á reduzir a pobreza e melhorar a qualidade de vida dos excluídos e por consequência aumentar a produtividade no trabalho.

De acordo com o documento publicado em 1997 pelo Banco Mundial denominado *"O Estado: um mundo em transformação"* Siqueira (2004) identificou as seguintes medidas para a educação superior propostas pelo banco aos países em desenvolvimento:

> a) Aumentar as diferenças das instituições, incluindo o desenvolvimento das instituições privadas; b) proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, com a participação dos estudantes nos gastos e a vinculação direta entre financiamentos e resultados obtidos; c) redefinir a função do governo no ensino superior; d) adotar políticas destinadas a priorizar os objetivos de qualidade e equidade. (BANCO MUNDIAL *apud* SIQUEIRA, 2004, p. 134)

Assim, observa-se que as diretrizes do BM foram claras quando apontaram para a expansão do ensino superior oferecido por instituições privadas e mais sensíveis às necessidades do capital podendo desenvolver um ser humano nas diversas dimensões da qualidade total, eficiência e flexibilidade para atender ao mercado de trabalho.

Já, em relação às políticas afirmativas desenvolvidas pelos organismos internacionais multilaterais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização das Nações Unidas (ONU), percebe-se que mesmo estando ligadas à lógica do mercado capitalista, apresentaram/apresentam posições diferenciadas à dos organismos financeiros posto que ONU e UNESCO tentaram/tentam desenvolver uma atuação significativa na área das políticas sociais nos países em desenvolvimento, em especial, na questão racial e na defesa das políticas focalizadas a grupos discriminados, dentre eles os povos indígenas – objeto desta pesquisa.

A Organização das Nações Unidas (ONU), preocupada com as manifestações de discriminação racial no mundo e como forma de protesto contra as atrocidades causadas pela xenofobia, o racismo, o anti-semitismo e a intolerância que se alastraram na Europa durante a II Guerra Mundial, proclamou em 1948, por meio de Assembléia Geral a - Declaração Universal dos Direitos Humanos que ratificou o direito a igualdade, liberdade e fraternidade entre todos os seres humanos sem nenhum tipo de distinção. Essa declaração é considerada ainda hoje como um dos documentos mais relevantes aprovados pela ONU. Boron afirma que:

> Com os pressupostos declarados em 1948, instituiu-se que jamais um povo, ainda que minoritário, poderia ser destruído por outro; a qualquer homem, independentemente da raça, cor, religião, origem social, não poderia ser negada a sua dignidade. A guerra não seria mais o processo para a resolução dos conflitos. Por esta via, foram instituídos os alicerces da atitude universalista a adotar, em que os indivíduos e os grupos teriam direito à diferença e, enquanto diferentes, deveriam ser tratados como iguais. (BORON, 2001, p. 63)

Conforme Piovesan (2002), em dezembro de 1965 a Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou a "Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial" sendo ratificada por 157 países – pelo Brasil em 1968 - que concordaram em condenar o racismo e tomar medidas para eliminá-lo em todas as suas formas. Assim, a definição proposta nessa convenção tratou a discriminação racial como:

> Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica, com o propósito de anular ou prejudicar o reconhecimento, benefício, exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais. (ONU, 1965, *apud* PIOVESAN, 2002, p. 64)

Por sua vez, Boron (2001) apresenta que em 1966, foram elaborados dois tratados internacionais distintos, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, os quais passaram a incorporar os direitos constantes da Declaração Universal. Esses pactos entraram em vigor em 1976 e foram elaborados visando solucionar conflitos pós-guerra que dividia os direitos humanos em direitos civis e políticos de um lado, e direitos sociais e econômicos de outro. Para o autor:

> O conflito entre Leste-Oeste refletiu na preferência entre as categorias de direitos: enquanto os Estados Unidos deram ênfase aos direitos civis e políticos, que são parte integrante da herança liberal, a União Soviética deu importância para os direitos sociais e econômicos. (BORON, 2001, p. 65)

Cordeiro (2008) acrescenta que a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu três conferências mundiais sobre a temática voltada para a eliminação de todas as formas de discriminação racial; as duas primeiras em Genebra (Suíça), em 1978 e 1983 e a terceira e última conferência em Durban na África do Sul, em 2001, que abordou temas mais abrangentes como racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, objetivando erradicar qualquer forma de discriminação racial. Para Moehlecke:

> A III Conferência Mundial realizada na África do Sul, foi um marco importante para a atualização do debate e criação do espaço político necessário para a formulação e implementação de políticas de promoção da igualdade racial. Seu impacto nos vários países do mundo foi bem diversificado, dependendo de fatores internos, tais como a existência de movimentos organizados e a vontade política de setores governamentais. No caso do Brasil, a conferência de Durban, abriu caminho para o que antes da sua realização parecia difícil: o início do processo da discussão e implementação de políticas de ação afirmativa. (MOEHLECKE, 2004, p. 42)

Assim, ao ratificar as convenções das Nações Unidas, os países participantes – dentre eles o Brasil - aceitaram e comprometeram-se a promulgar e proteger os princípios da igualdade.

Outro organismo internacional multilateral ligado ao Sistema das Nações Unidas (ONU) é a Organização Internacional do Trabalho (OIT) que foi fundada em 1919 com o objetivo de promover a justiça social nas questões do trabalho. Essa organização adotou em 1998 a Declaração sobre os Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho e seu seguimento.

Para Nascimento:

> Esse documento é uma reafirmação universal da obrigação de respeitar, promover e tornar realidade os princípios refletidos nas Convenções fundamentais da OIT, ainda que não tenham sido ratificados pelos Estados Membros. Por ser uma estrutura internacional a OIT torna possível abordar e buscar soluções que permitam a melhoria das condições de trabalho no mundo. (NASCIMENTO, 1997, p. 72)

Por sua vez, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) também realizou/realiza ações junto a países em várias áreas sociais. Esse organismo teve/tem uma atuação significativa no campo da educação, mas também desenvolveu/desenvolve projetos no campo das relações raciais e sociais.

> A UNESCO é a agência das Nações Unidas especializada em educação. Desde sua criação em 1945, trabalhou para aprimorar a educação mundial por meio de acompanhamento técnico, estabelecendo parâmetros e normas, criando projetos inovadores, desenvolvendo capacidades e redes de comunicação atuando como um catalisador na proposta e disseminação de soluções inovadoras para os desafios encontrados. O estreito contato com Ministérios da Educação e outros parceiros em 188 países colocaram isso como eixo central de ação. (...) (UNESCO, 2009)

No campo das relações raciais e sociais, a atuação da UNESCO tem influenciado as pesquisas e debates sobre a temática nos países em desenvolvimento por meio do seu "Setor de Combate ao Racismo e à Discriminação". Esse setor é assim apresentado pela organização:

> O Combate ao Racismo e à Discriminação encontra-se no coração do mandato da UNESCO no mundo. Desde sua criação, a UNESCO tem envidado esforços no sentido de elaborar instrumentos internacionais que embasem princípios, conceitos e critérios universais de apoio à luta contra o Racismo e a Discriminação. (UNESCO, 2009)

De acordo com Rocha (2006) os principais instrumentos da UNESCO contra a discriminação e o racismo são a Convenção contra a Discriminação na Educação, de 1960, a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial, de 1978, a Declaração sobre Princípios de Tolerância, de 1975, e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2001, e, mais recentemente, a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais de 2005.

Diante do exposto, percebe-se, que os organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), incentivaram/incentivam as políticas afirmativas centradas no discurso do alívio à pobreza, mas focadas na educação individualizada visando o aumento da produtividade no trabalho, que aparece como forma de contrapor a exclusão, provocada pelo insucesso escolar que dá origem a marginalização e a exclusão social. Para fundamentar

tais políticas esses organismos financeiros internacionais estabeleceram e ainda estabelecem suas ações afirmativas na teoria do capital humano.

Já os organismos multilaterais, como Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) propuseram e propõem ações afirmativas pela perspectiva da fraternidade e convivência entre os povos. Ou seja, mesmo estes organismos estando vinculados ao capital, apresentam propostas que levam em conta os sistemas educativos que ocorrem pelo respeito à diversidade e especificidade dos povos ou grupos sociais. Tais organismos enfatizam que é pela educação intercultural, que se valoriza o pluralismo linguístico e cultural. Seus objetivos visam à integração dos diferentes grupos sociais existentes, por meio da valorização da diversidade cultural que formam. (UNESCO, 2009 ; ONU, 2009)

A partir do que foi apresentado, no que tange as ações afirmativas incentivadas pelos organismos internacionais citados, destaca-se a seguir como foram desenvolvidas essas políticas na América Latina e no Brasil. Inseridas nesse contexto, apresentam-se os aspectos legais e subsídios financeiros referentes a algumas iniciativas afirmativas que foram destinadas às populações indígenas nos países latino-americanos.

1.3 AÇÕES AFIRMATIVAS NA AMÉRICA LATINA

Na América Latina as primeiras ações afirmativas incorporadas dizem respeito à reserva de vagas para as mulheres na esfera política. De acordo com Bezerra (2008, p. 36) "o primeiro país deste continente a implantar ações afirmativas foi a Argentina, com destinação de 30% das vagas de partidos políticos sendo destinadas às mulheres". Posteriormente, outros países do continente (México, Chile, Brasil) também adotaram ações afirmativas voltadas para a questão de gênero em 1995.

Entretanto, Wedderburn apresenta que "houve resistência desses mesmos países da América do Sul em adotar ações afirmativas para outros segmentos como, por exemplo, negros e índios" (2008, p. 72). Estes segmentos, por sua vez, lançaram propostas mediante a luta e mobilização social, para que houvesse ações

afirmativas que visassem combater a discriminação e a desigualdade impostas por séculos de colonização e escravidão nesses países.

Assim, o processo de luta dos movimentos sociais de negros e índios por ações afirmativas enfrentou enormes dificuldades para se efetivar, isso porque na América Latina impera o modelo de sociedade baseado estratificação social e econômica, no patriarcalismo, no sexismo, no racismo e na discriminação etnicorracial. Nesse sentido, Caleffi acrescenta que:

> Na América Latina, nota-se que a uma parte da sociedade se concebe e se aceita como países multiculturais há pouco tempo, pois a noção que persistiu no século XX, até a década de 60, entendia a presença de diferentes culturas, dentro de um único Estado-Nação como algo transitório, a ser superado. (CALEFFI, 2004, p. 2)

Complementando a afirmação Amparo Alves (2009) ressalta que na América Latina, assim como em outros países em desenvolvimento, impera o paradigma capitalista/neoliberal[9] que foi estruturado em torno de um projeto de investimento econômico, político, cultural, social e educacional no modelo ocidentalizado ou (neo)colonizador:

> a) contínuo, pois a riqueza e o poder estão concentrados nas mãos da elite hegemônica; b) circular, à medida que tudo gira em torno dos interesses desse grupo e de seus descendentes em manter a estrutura global de opressão; c) constante e cumulativo, visto que, com a lógica da exploração e da espoliação, essa elite e seus representantes investem em diferentes tecnologias de poder para manter suas riquezas. (AMPARO ALVES, 2009, p. 38)

Observa-se que para o autor, trata-se de um modelo branco elitizado de dominação, apropriação e manutenção de poder, riquezas e várias formas de conhecimento sobre os não-brancos. Por isso, o processo de luta dos movimentos sociais de negros e índios por ações afirmativas se depara com resistência e críticas desse

---

[9] De modo geral, esse paradigma refere-se a um conjunto de medidas denominado *Consenso de Washington,* formulado e implementado nos países de "terceiro mundo" por instituições internacionais, tais como FMI e Banco Mundial que, a partir da década de 1970, criaram programas de ajustes estruturais, recomendando a privatização, a desregulamentação dos mercados e o corte de gastos sociais, provocando um constante (des)investimento do Estado na formulação de políticas públicas nesses países, chamados "subdesenvolvidos" (KLEIN, 2007; HARVEY, 2005; AMPARO ALVES e FREIRE, 2009).

modelo branco elitizado de dominação, que argumenta a existência de uma democracia racial ou "mestiçagem" e a impossibilidade de se formular políticas afirmativas para grupos raciais em países compostos por populações multicromáticas, além de afirmar que ao se adotar ações afirmativas no continente latino-americano se faria uma imitação inadequada das políticas implantadas nos EUA.

Ao se analisar as afirmações propostas por Sousa (2009) e Amparo Alves (2009) percebe-se que estas apresentam distintas posições ideológicas. Há um "embate" entre a ênfase da estratificação social versus à dominação "branca" no continente latino-americano, como se tudo se resumisse à cor de pele e ao tipo de cabelo, como se não houvesse brancos oprimidos, pobres e explorados.

Para reforçar a posição de estratificação social o Banco Mundial (BM) utiliza o Chile como exemplo na questão educacional em nível superior. Siqueira (2004) traz que o BM considera o Chile como um país que na década de 1970, aplicou um projeto piloto para a América Latina e para o mundo na implementação de políticas neoliberais, privatistas e de ajustes estruturais. Políticas estas que foram massacrantes para o Chile e para as populações da América Latina. Ou seja, a partir de 1970, o BM criou programas de ajustes estruturais, recomendando a privatização, a desregulamentação dos mercados e o corte de gastos sociais, provocando um constante (des)investimento do Estado na formulação de políticas públicas nos países, chamados "subdesenvolvidos", aprofundando a pauperização e marginalização de grandes setores da população da América Latina.

Neste sentido, considera-se que a estratificação social imposta pelo BM às populações latino-americanas foi uma tragédia, haja vista que provocou uma série de transformações nas estruturas produtivas e tecnológicas. Estas mudanças afetaram, sobretudo, a legislação e as relações de trabalho na região, causando um grande índice de desemprego, levando um considerável número de trabalhadores em busca de empregos informais. Por exemplo, no setor informal, o índice de trabalhadores tornou-se desolador: na Bolívia, 75,2% da população (2002), no Brasil, 54,2% (2004), na Venezuela, 51,1% (2004), na Guatemala, 69% (2004), no México, 50,1% (2004), na Argentina, 42,5% (2003) e no Chile, 38% (2003) da população. (MACHADO, 2009)

Os índices apresentados confirmam o domínio imposto às populações latino-americanas incentivado pelo BM nestes países. Ou seja, as reformas estruturais impostas pelo BM na década de 1970, causaram danos visíveis ao tecido social nos países que os ajustes operaram. Na educação superior do Chile, houve a questão dos empréstimos aos estudantes pobres e desfavorecidos que ganhou destaque na mídia.

Segundo Siqueira (2004, p. 119) "o foco principal dessa reforma parece ter sido o direcionamento dos recursos públicos das universidades tradicionais para o setor privado". Com esse posicionamento justificou-se o corte de recursos orçamentários na educação pública, já que esses estudantes tiverem linhas de crédito para financiar sua formação universitária, sendo responsáveis por sua qualificação e ascensão socioeconômica. Considera-se este posicionamento adotado na época pelo estado chileno foi abusivo, pois nada justifica o corte de investimentos em educação pública para transferência de recursos na esfera educacional privada.

Entretanto Wedderburn (2008) salienta que argumentos como os de estratificação social servem para dificultar o processo de reconhecimento da discriminação na América Latina e as desvantagens que os negros e os índios herdaram após um longo período de escravidão e colonização. Concordando, Munanga (2004, p. 124) afirma que de fato, o projeto de branqueamento "sustentado e experimentado pela elite ideológica e estrategista como solução às mazelas raciais" ainda permanece na configuração político-econômica e educacional na América Latina assim como a insistência no discurso da existência de uma discriminação social no lugar de uma discriminação etnicorracial na região.

Acredita-se que na América Latina haja tanto a questão racial quanto a questão da estratificação social sendo tratadas e discutidas. Em resposta a todo esse processo observam-se, sobretudo na América Latina, movimentos que atuam de forma significativa na luta contra o projeto neoliberal e ao próprio modelo de globalização imposto pelo capital.

Neste cenário político emergem "novos" sujeitos sociais, sendo o movimento indígena um dos principais, tendo como resultado de suas práticas a forte influência na decisão de campanhas eleitorais presidenciais, como, por exemplo, o caso de

Evo Morales na Bolívia em 2006, e a criação de organizações sociais representativas, por exemplo, a Coordenadora Andina de Organizações Indígenas, a Confederação Nacional de Comunidades Afetadas pela Mineração do Peru e a Coordenadora Nacional de Ayllus e Marqas. No entanto, tem-se como principal exemplo da organização indígena e do seu poder de mobilização, o levante organizado pelo Exército de Libertação Nacional (EZLN) no estado mexicano de Chiapas. (CÂMARA, 2000)

Ramos apresenta em seus estudos que na América Latina, os movimentos e partidos de esquerda sempre falaram em aliança operária e camponesa, sem levar em consideração o elemento indígena no processo de renovação social. No entanto, tem-se algumas exceções no que tange a estudos sobre o papel dos indígenas nos movimentos sociais, como é o caso das obras de José Carlos Mariátegui[10], que valorizam o componente indígena no processo de renovação social da nação peruana, procurando com isso potencializar sua ação política autônoma. (RAMOS, 2003)

Desta forma, considera-se que as lições dos movimentos indígenas no México, no Equador, na Bolívia e em outras partes, são provas de que é possível colocar o poder em crise com uma mobilização pacífica, civil, massiva e que resulta a partir de "baixo".

Falando sobre a realidade na Bolívia, García Linera[11] citado por Ramos (2003, p. 39) destaca que as elites custam a compreender a emergência desse novo ator social. Segundo ele, a elite está "muito acostumada a mandar sozinha, por tradição, por herança, por hábito, por costume e por formação. Os indígenas sempre eram os que serviam à mesa, cozinhavam, cuidavam das crianças, eram pedreiros". (Op. Cit. p. 39).

---

[10] Mariátegui (1894-1930) foi o primeiro marxista da América Latina a abordar os problemas agrários e suas relações com a problemática indigenista, tentando aplicar uma outra forma de marxismo conforme a realidade latino-americana. (FAJARDO, 2009).

[11] Vice-presidente boliviano; compôs chapa com o atual presidente Evo Morales nas eleições presidenciais de 2006.

A partir das organizações e atuações do movimento indígena, reconhece-se que existe, na atualidade, um novo núcleo articulador do poder político na América Latina. Esse novo núcleo articulador do poder, como afirma Linera, manifesta-se, por exemplo, no Paraguai em 2008, onde, pela primeira vez, os indígenas do país exerceram um papel importante na articulação de uma candidatura à presidência do país[12].

Percebe-se então que o movimento indígena defende que as ações afirmativas surgem como legítimas no continente latino-americano, mas devem levar em consideração as particularidades históricas desse território e de suas populações. Para Carneiro:

> Ao longo desses séculos de resistência que a população indígena não tem tido o direito de contar e escrever sua própria história e permanece desumanizada, submetida à subalternidade, sem acesso a direitos fundamentais, à educação pública democrática, e a políticas públicas de ações afirmativas e reparatórias, Integrantes dos movimento indígena tem salientado a importância de que o branco ocidental hegemônico deve renunciar intencionalmente aos privilégios estabelecidos pelo branqueamento em favor da realização da plena humanidade de todos. Esse é um dos requisitos prévios fundamentais para uma globalização humanitária (CARNEIRO, 2009, p. 40)

Em um estudo realizado por Hooker *apud* UNESCO (2009)[13] referente a situação da América Latina foi apresentado o grau de desigualdade e de discriminação contra populações indígenas na região. A pesquisa apontou que houve algumas reformas em países como Peru, México, Colômbia, Venezuela, e que os povos indígenas conseguiram alguns poucos avanços em relação aos afro-descendentes na conquista dos direitos coletivos. De acordo com Hooker "somente no Brasil e na Colômbia a situação se inverte onde há meios legais para tratar do assunto relativo à legislação dos direitos civis e educacionais dos afro-descendentes" (HOOKER *apud* UNESCO, 2009).

---

[12] O ex-bispo Fernando Lugo candidato do partido Aliança Patriótica para a Mudança (APC); foi o candidato apoiado pelo movimento popular Tekojoja, o qual conta com forte participação indígena nas eleições presidenciais do Paraguai em 2008. (CARNEIRO, 2009)

[13] Disponível em: http://unesdoc.unesco.org Acesso em: 10/12/2009.

Isso não quer dizer que os povos indígenas já tenham todos os seus direitos contemplados politicamente nos países da América Latina, ou que não sofram as consequências do racismo e da discriminação social e étnico-racial. Como herança colonial, os povos originários sofreram e sofrem problemas afins vinculados à desapropriação territorial, à subordinação política, à debilitação cultural e à discriminação.

Salienta-se que após acontecimento colonial seguiram-se as políticas de extermínio e assimilação do século XIX, o integracionismo forçado de meados do século XX e, finalmente, as políticas de ajuste estrutural de fins do século XX e início do século XXI, as quais tem significado novas formas de exclusão para os povos indígenas e, inclusive, tem posto em questão sua própria existência enquanto povos.

O impacto dessas políticas de extermínio, assimilação e ajustes estruturais foram perversas para as populações indígenas, e as colocou entre os excluídos em termos de taxas de pobreza, exploração do trabalho, falta de acesso aos recursos e serviços básicos, analfabetismo e a situação agrava-se no caso das mulheres e crianças, pois a variável de exclusão étnica une-se ao gênero e idade. A seguir apresentam-se alguns aspectos legais e subsídios financeiros de ações afirmativas direcionadas para os povos indígenas da América Latina.

1.3.1 Aspectos Legais e Subsídios Financeiros das Ações Afirmativas direcionadas aos Povos Indígenas na América Latina

O final da década de 1960 e o início da década de 1970 foram fundamentais para a compreensão dos rumos assumidos na luta dos direitos dos povos indígenas na América Latina. Anterior a esta data, ao longo do século XX, havia basicamente duas posições dos não-índios em relação aos índios.

A primeira, que desconhecia fundamentalmente o direito dessas populações, inclusive da própria vida, considerando-as um entrave ao progresso dos estados nacionais, ignorando extermínios praticados pelos integrantes das frentes de expansão, responsáveis por levar a modernidade às áreas mais remotas dos países latino-americanos.

Por sua vez, a segunda posição dava continuidade à luta iniciada por frei Bartolomeu de Las Casas que pretendia, com uma atitude paternalista, defender os índios dos abusos e mal-tratos a eles impetrados pela dinâmica da sociedade colonizadora. Esta posição foi seguida por muitas pessoas, inclusive por intelectuais, que reforçavam as lutas indígenas com tratamentos mais humanos. (CALEFFI, 2004)

Percebe-se que tanto a primeira, quanto a segunda posição, apresentavam como paradigma o extermínio dos povos indígenas, não por meio de atitudes violentas, mas aceitando como natural e inevitável o seu desaparecimento mediante sua integração à sociedade colonizadora.

Complementando Fajardo (2009) salienta que houveram dois instrumentos internacionais que marcaram o horizonte das políticas afirmativas para os povos indígenas nestes dois posicionamentos. São eles: "a) Convenção sobre o Instituto Indigenista Interamericano (III), de 1940. ; b) Convênio número 107 da OIT sobre Populações Indígenas e Tribais em Países Independência, de 1957". (p. 14). Tais instrumentos foram adotados em meados do século XX, inseridos no contexto do indigenismo integracionista[14], na condição de minoria tutelada pelo Estado, e propunham como objetivo alcançar o desenvolvimento e a integração indígena ao Estado e ao mercado.

Entretanto, em 1968, de acordo com Caleffi (2004) veio a público um terceiro posicionamento que sinalizou a emancipação dos povos indígenas e a compreensão da multiculturalidade como um fator constitutivo dos próprios estados-nação latino-americanos, e não como uma etapa passageira da sua história.

Neste posicionamento houveram outros dois instrumentos internacionais sociais que fundamentaram as políticas afirmativas para os povos indígenas nas últimas décadas: "a) o Convênio número 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, de 1989; b) a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 2007". (FAJARDO, 2009, p. 14)

Observa-se que neste contexto, o Convênio nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, de 1989 "rompeu explicitamente com o

[14] O período sobre o indigenismo integracionista será tratado no Capítulo II desta tese.

integracionismo e estabeleceu suas bases de um modelo pluralista, baseado no controle indígena de suas próprias instituições e modelo de desenvolvimento, e na sua participação nas políticas estatais". (FAJARDO, 2009, p. 17)

Sánchez (2009) acrescenta que esse Convênio foi ratificado por 13 países da América Latina e um do Caribe. Na região, dois países, Panamá e El salvador, ainda não substituíram o Convênio 107 pelo 169, razão pela qual o primeiro segue vigente. E adicionalmente, cinco países da região ainda não ratificaram o 169, nem tampouco o anterior. O Chile[15] foi o último país a ratificar o Convênio 169, com um processo que começou em 1993 e foi concluído em 2008. No Panamá há um debate aberto a respeito.

Quijano (2005) apresenta algumas justificativas para o aparecimento e fortalecimento do movimento indígena no contexto latino-americano a partir de 1970:

> A tendência de desintegração da estrutura produtiva dos países latino-americanos afetou todos os setores sociais, sobretudo os trabalhadores, produzindo desemprego, subemprego e uma crise de identidade social. Desse modo, aqueles cuja identidade era ambígua tiveram necessidade de buscar novas identificações, indicando a razão de identidades, antes expressadas em termos de classes sociais, redefinirem-se como étnicas, regionais, pobres. (QUIJANO, 2005, p. 34)

Em busca desta redefinição étnica, observa-se que em quase todos os países da América Latina, as reivindicações indígenas foram classificadas como reivindicações de minorias nos dois sentidos do termo "minorias": minoria numérica e minoria sociológica. De maneira geral, as reivindicações dos povos indígenas equivalem-se às demandas dos grupos étnicos, ambas sustentam-se em demandas de igualdade material, direitos coletivos e no objetivo de serem incluídos com a preservação da diferença (igualdade na diversidade) (SANTOS, 1998).

Neste sentido, adota-se neste estudo a postura que se sustenta na demanda de igualdade material, pois esta concepção justifica-se aos povos indígenas por

---

[15] Apesar do Chile ter ratificado o Convênio 169 da OIT, em março de 2009, a Comissão de Constituição, Legislação, Justiça e regulamento do senado da república do Chile emitiu um parecer sobre um projeto de reforma constitucional para o "reconhecimento dos povos indígenas" que não foi previamente consultado com tais povos, suscitando reclamações dos mesmos, e o chamado de atenção de James Anaya, relator Especial sobre a situação dos direitos humanos a das liberdades fundamentais dos indígenas, e de Bartolomé Clavero, membro do foro Permanente de Nações Unidas para as questões Indígenas. Disponível: http://clavero.derechosindigenas.org/. Acesso em: 14/05/2010.

seu histórico de genocídio, etnocídio, políticas de exclusão, assimilação e discriminação. Um histórico de atividades, sobretudo estatais, que explicam porque a mera igualdade perante à lei não é suficiente. Nas reivindicações por direitos coletivos aparece o grande entrave para a concretização dos direitos indígenas dentro do modelo de Estado-nação de recorte liberal.

Dito de outra forma percebe-se que o paradigma individualista liberal do direito ocidental só gerou exclusão aos povos indígenas. A fórmula individualista de consagração de direitos ao cidadão uno, não incluía os indígenas, negava-lhes a existência enquanto comunidade, para integrá-los na fórmula totalizante "indivíduo". De tal forma, que este grupo ficou excluído da formação da nação latino-americana. Neste ponto cabe destaque, que mesmo a título individual, os povos indígenas levam o coletivo enquanto reconhecimento como povo.

Finalmente, com a promulgação em 2007, da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas[16], os índios tiveram seus direitos resguardados enquanto coletividades, tendo liberdade para definir sua condição política e seu modelo de desenvolvimento, assim como a participar da tomada de decisões com o Estado, se assim desejarem.

Fajardo (2006) aponta que em relação às reformas constitucionais com exceção do Chile, todos os países andinos mudaram a Constituição reconfigurando a relação jurídica entre os Estados e os povos indígenas. Dentre eles destaca a Colômbia em 1991, o Peru em 1993, a Bolívia em 1994-2007, o Equador em 1998 e 2008, e a Venezuela em 1999. Entre tais reformas, cabe ressaltar as que seguem:

> a) o reconhecimento do caráter pluricultural do Estado/nação/república, e o direito à identidade cultural, individual e coletiva. o que permite superar a idéia de Estado-nação monocultural e monolíngue. b) o caráter do sujeito político dos povos e comunidades indígenas e campesinas nos quais os povos indígenas têm direito ao controle das suas instituições políticas, culturais e sociais e seu desenvolvimento econômico, o que permite superar o tratamento tutelar desses povos, como objeto de políticas que ditam terceiros (FAJARDO, 2006, p. 539)

[16] Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos Povos Indígenas, art. 42 apresenta: "as nações unidas, seus órgãos, incluindo o foro permanente para as questões Indígenas, e os organismos especializados, em particular a nível local, assim como os Estados, promoverão o respeito e a plena aplicação das disposições da presente Declaração e zelarão pela eficácia da presente Declaração." (UNESCO, 2009) Disponível em: www.unesco.org/pt/brasilia Acesso em: 30/11/2009.

Como exemplo das reformas ocorridas, Sánchez citado por Fajardo menciona a Colômbia, que "a partir da Constituição de 1991, criou numerosas leis, medidas e dotação orçamentária, para os indígenas que se aproximam de 2% da população total do país e ocupam quase um quarto do território nacional" (2009, p. 98). Além disso, houve a garantia representação direta de indígenas no Congresso.

Por sua vez na Bolívia, as políticas direcionadas para as populações indígenas não obtiveram avanços significativos nos últimos anos. Fajardo salienta que:

> Desde os anos oitenta a Bolívia tem vivido o impacto de políticas neoliberais de ajuste estrutural, que levaram ao empobrecimento da população em geral e da indígena em particular. Tais políticas desembocaram nas "três guerras" pela água (2000), pelo gás (2003) e pela nacionalização do petróleo (2005), que conseguiram o "fim do experimento neoliberal" e uma mudança política do país como um todo. (FAJARDO, 2009, p. 40)

Já na Venezuela, conforme Bezerra (2008), a população indígena também é percentualmente pequena (quase 2% da população total), e a partir da Constituição de 1999 mereceu a criação de leis, políticas e um grande investimento público, como não havia ocorrido anteriormente. Como exemplo tem-se a Lei Orgânica de Povos e Comunidades Indígenas (LOPCI), aprovada em 2005, que desenvolveu uma grande lista de direitos indígenas, incluindo direitos territoriais, a consulta, o próprio direito e justiça indígena e educação bilíngüe intercultural.

No que tange à educação superior Hooker *apud* UNESCO (2009) apresenta na América Latina, as experiências existentes quanto à oferta diferenciada ou não para povos indígenas atendeu algumas expectativas das diferentes etnias nos diversos países. Porém essas políticas afirmativas atingiram uma parcela mínima destes povos por falta de políticas públicas específicas, como é o caso do Brasil.

Conforme Cordeiro (2008) durante as palestras proferidas no I e II Seminários Internacionais "Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade", realizados em Campo Grande (MS), nos meses de agosto de 2006 e 2007, foram apresentadas experiências no ensino superior para povos indígenas do México, Chile, Paraguai, Peru e da Bolívia, muitas das quais classificadas como ações afirmativas elaboradas e executadas com o apoio da Fundação Ford.

Fato que chama atenção e que merece reflexão neste aspecto, é que as ações afirmativas nesses países foram financiadas por meio de recursos privados, de uma fundação pertencente a uma empresa multinacional – nesse caso a Fundação Ford – que vem investindo números expressivos nos países em desenvolvimento.

A Fundação Ford (2010) é uma organização privada, sem fins lucrativos, criada em 1936 nos Estados Unidos e que tem como objetivo "ser uma fonte de apoio a pessoas e instituições inovadoras em todo o mundo, comprometidas com a consolidação da democracia, a redução da pobreza e da injustiça social e com o desenvolvimento humano".

De acordo com Figueiredo (2008) a Fundação Ford foi e ainda é uma das grandes agências financiadoras de pesquisas em ações afirmativas, com destinação de bolsa de estudos para cursos de pós-graduação, inclusive nas universidades públicas no Brasil. A autora cita como exemplos a universidade da cidadania Zumbi dos Palmares, apoiada na iniciativa de uma organização não-governamental (ONG), bem como a pós-graduação *lato sensu na* Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Dessa maneira, percebe-se que os investimentos realizados por esta fundação nos países em desenvolvimento, seguem orientações dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) visando à manutenção da ordem social, apoiando-se na educação, em particular nas ações afirmativas, como suporte para essas diretrizes.

Segundo Cordeiro (2008, p. 45) "mesmo com financiamento externo, as dificuldades enfrentadas pelos indígenas nos países da América Latina são iguais. Ou seja, ter acesso ao ensino superior é um privilégio e permanecer neste, um desafio maior ainda". No relato dos representantes indígenas dos países como México, Chile, Paraguai, Peru e da Bolívia, durante os I e II Seminários Internacionais "Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade", a autora salientou que o atendimento do ensino superior para a população em geral não atinge índices desejáveis, mas tem bons resultados; porém os indígenas encontram-

se em situação de maior desvantagem, considerando o fato de geograficamente estarem mais distantes das universidades (geralmente na zona rural) e o problema da qualidade da educação recebida nos níveis de ensino anteriores.

Estudos realizados por outros autores (Lopes e Sichra, 2006 – Bolívia; Schmelkes, 2006 – México) validam a afirmação de Cordeiro (2008) e indicaram que além dos problemas mencionados, após o ingresso por meio de programas de ações afirmativas, os indígenas desses países também enfrentaram problemas de permanência, assim como no Brasil. Alguns abandonaram os estudos por dificuldades de ordem econômica, devido à precariedade da situação econômica da família, e outros por questões acadêmicas.

Turner (2006) considera ainda que no ensino superior a situação é grave, pois iniciativas de ações afirmativas na América Latina estão presentes em poucas universidades e na área da educação básica, constatou-se graus críticos de carência educacional de crianças indígenas, porque "nas salas de aula, crianças indígenas raramente são respeitadas como indivíduos criativos e inteligentes, mesmo quando seus professores primários são indígenas". (TURNER, 2006, p. 201)

Em complemento Fajardo acrescenta que "os serviços públicos destinados aos indígenas, como educação bilíngüe intercultural e saúde, não melhoraram sua qualidade nem cobertura de modo suficiente. Isto não apenas deve-se à falta de fundos, mas à inércia burocrática" (2009, p. 38). Como exemplo, a autora cita o fundo destinado à educação bilíngüe intercultural do Peru, que no ano de 2007 executou somente 30% da demanda educativa no setor.

Entretanto, no México houve um avanço que ainda não se verifica no Brasil: a criação de algumas universidades interculturais abertas:

> Universidades interculturais abertas se tornaram espaços privilegiados para o diálogo entre culturas, orientação curricular flexível, acesso diferenciado aos critérios acadêmicos e combinação de programas de apoio acadêmico (bolsas). Enfim, ocorre a transformação da Instituição que os recebe por meio da criação, de mecanismos que evitam o abandono dos estudos por qualquer razão. (SCHMELKES, 2006, p. 70)

Em relação à proposta de universidades interculturais abertas Fajardo (2009) salienta que mesmo a iniciativa sendo válida porque trata de uma educação superior

indígena, esta não foi aceita, por diversos motivos, no Equador e Chile, pois faltaram programas formativos conduzidos pelos próprios indígenas, que tivessem qualidade e desenvolvessem capacidades para a interação e o diálogo intercultural. Em contraponto o Equador elaborou:

> Um mestrado para formação de líderes realizado em FLACSO Equador, com a colaboração do fundo Indígena, para formar lideres das principais organizações indígenas da região. Tal espaço lhes permitiu uma formação sistemática e o intercâmbio de experiências. (FAJARDO, 2009, p. 53)

Já no Chile a autora acrescenta que houve programas de bolsas de estudos para indígenas com um investimento de 45 milhões de dólares. Esse programa de bolsa de estudos constituiu um mecanismo de acesso de caráter individual. Ou seja, tal programa não se vinculou aos projetos de desenvolvimento dos povos indígenas e não teve políticas de acesso mais amplas a todos os estudantes índios. (*Op. Cit.* p. 55)

Em outro estudo realizado por Fajardo (2006) foi diagnosticado, que além do acesso ao ensino superior ser difícil para a população indígena da América Latina, a profissionalização, a formação em direitos indígenas e multiculturalismo dos servidores públicos e juízes também é precária. Tampouco há cursos que permitam o desenvolvimento de capacidades para a prestação de serviços públicos com pertinência étnico-cultural de modo sistemático.

> Isso explica, em parte, a falta de ferramentas nas instituições públicas para organizar sua ação com base nos direitos. Muito poucas universidades da região oferecem programas ou cursos sobre direitos indígenas, ainda que haja uma quantidade importante delas interessadas em introduzir ou desenvolver tal temática, quase nenhuma faculdade de direito oferece um curso sobre direitos indígenas como parte do programa obrigatório. O mesmo problema se observa na formação especializada que oferecem instituições como as academias da magistratura e outras entidades encarregadas pela formação ou capacitação de juízes, fiscais, policiais ou servidores públicos. (FAJARDO, 2006, p. 566)

Em contraponto, Fajardo (2006, p. 567) apresentou no mesmo estudo algumas práticas afirmativas na América Latina a serem consideradas:

a) No México, que tem larga tradição indigenista, existe maior concentração na oferta formativa sobre povos indígenas, principalmente no que refere a direitos indígenas. Dentre as principais universidades estão: Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) que oferta graduações, especializações e mestrados; Universidade de Michocán (CIESAS) com cursos de graduação na área de direito consuetudinário indígena.

b) Na Guatemala, por meio de um convênio entre a Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) e a Universidade de São Carlos (USAC) ministram-se graduação, especialização e mestrado em Direito Consuetudinário Indígena para funcionários, juízes e dirigentes indígenas.

c) Na Venezuela, a Universidade de Zulia, ministra uma Graduação em Direitos Indígenas e Gênero. Também a Lei Orgânica de Povos e Comunidades Indígenas (LOPCI) ordena a criação de cursos de formação para funcionários em matéria de direitos indígenas, antropologia jurídica, pluralismo, etc. A LOPCI estabelece que o Estado organize programas de capacitação para os funcionários públicos que trabalhem em terras indígenas. Estabelece ainda a mesma obrigação de formação para membros de empresas privadas que operam em território indígena, de forma que conheçam o direito e a cultura desses povos. No caso específico de juízes, também se prevê a formação em direito indígena e pluralismo jurídico.

d) No Peru, a Pontifícia Universidad Católica (PuCP) oferece o mestrado em Direitos Humanos e um curso sobre povos indígenas;

e) Na Argentina, a Universidade de Buenos Aires oferta um curso sobre direitos indígenas.

Entretanto, Hall e Patrinos citados por UNESCO (2005) afirmam que "apesar da América Latina ter reconhecido direitos a nível internacional e nacional dos povos indígenas, efetivamente na prática cumpre-se muito pouco". No estudo realizado por esses autores diagnosticou-se que mesmo com as conquistas alcançadas nos últimos 25 anos, os povos indígenas da América Latina avançaram pouco em matéria econômica e social durante as duas últimas décadas e continuam sofrendo altos níveis de pobreza, menor educação e maior incidência de enfermidades e discriminação que outros grupos sociais desfavorecidos.

Apresentados alguns aspectos legais e dos recursos que são subsidiados por empresas privadas (Fundação Ford, Kellogg entre outras) utilizados para financiar as políticas de ações afirmativas direcionadas aos povos indígenas na América Latina, destaca-se a seguir as bases legais dessas políticas no Brasil.

1.4 AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Para Cordeiro (2008), no Brasil hoje, onde as presenças indígena, negra (pretos e pardos) ou mestiça são superiores à branca, há uma ausência de políticas afirmativas engendradas pelo Estado, fazendo com que negros e indígenas, mas principalmente os negros estejam situados na margem de 60% no nível de pobreza e exclusão social.

Além disso, os poucos programas de ações afirmativas desenvolvidos pelo Estado, geralmente nas áreas de educação e saúde, não consideram as tradições culturais afros e indígenas como eixo gerador das ações, o que muitas vezes impede a obtenção dos objetivos para os quais foram criados. Isto demonstra que o Brasil não tem um projeto nacional de combate às desigualdades.

Especificamente em relação aos indígenas, o atual governo da república (2007-2010) manteve uma atitude de omissão frente às demandas e necessidades destes povos. No âmbito das políticas voltadas para o "desenvolvimento" econômico, implementadas por meio do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), os povos indígenas são considerados "obstáculos" e "penduricalhos", uma vez que muitos de seus territórios se situam em regiões pretendidas para a construção de obras de infra-estrutura, como as grandes hidrelétricas, ou para a ampliação do plantio de cana-de-açúcar visando à produção de agro-combustíveis e de soja para exportação. Em decorrência dessa política perversa, que considera unicamente indicadores econômicos e privilegia o lucro rápido, intensificam-se os conflitos e as agressões contra os povos indígenas. (VERDUM, 2009)

Como exemplo desta política perversa menciona-se a precariedade das ações e serviços de assistência à saúde indígena. Em 2008, houve um corte na rubrica orçamentária da Fundação Nacional da Saúde Indígena (FUNASA) que teve dificuldades em assegurar assistência à saúde no decorrer deste ano.

Os cortes foram realizados nos seguintes programas: Estruturação de Unidades de Saúde (redução de quase R$ 3 milhões, ficando um orçamento 24% menor do que o autorizado para 2007); Saneamento Básico em Aldeias Indígenas para Preservação e Controle de Agravos (corte de R$ 19 milhões, o que equivale a 40% em relação a mesma rubrica de 2007) e Promoção, Vigilância, Proteção e Recuperação da Saúde Indígena (corte de mais de R$ 60 milhões em relação ao orçamento autorizado para 2007). (LIEBOGTT, 2009, p.13)

Em relação à educação escolar indígena o atual governo federal omitiu-se na implementação de políticas públicas adequadas à realidade indígena nas escolas localizadas nas Terras Indígenas. Para inscreverem-se em concursos públicos os professores indígenas precisam comprovar habilitação em nível superior e textos das provas são redigidos em língua portuguesa, mesmo que o Plano Nacional de Educação, de 2001, tenha determinado que os sistemas de ensino devem profissionalizar e reconhecer publicamente o magistério indígena, bem com a criação de carreira específica, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades lingüísticas e culturais indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos assegurados aos demais docentes do mesmo sistema.

Neste sentido, Bonin (2009) ressalta que até 2007 apenas 13% dos professores que atuavam em escolas indígenas possuíam curso superior, portanto, a exigência de ensino superior em concursos públicos significou a impossibilidade de participação dos profissionais que já atuavam ou estavam aptos a atuarem nas escolas indígenas, segundo os critérios estabelecidos pelas comunidades indígenas.

Ainda de acordo com tal autora, em 2007, houve mobilizações de comunidades e professores indígenas em diferentes partes do país. Tais mobilizações denunciaram as precárias condições de trabalho, por meio de contratos temporários firmados muitas vezes de maneira inadequada, nos estados de Pernambuco, Bahia, Alagoas, Amazonas e Maranhão.

Também foram expressivas as manifestações indígenas reivindicando o cumprimento da lei e a realização de concursos públicos específicos para contratação de professores para suas escolas. Os povos Pataxó Hã-Hã-Hãe, Guarani-Kaiowá, Tapeba, Jenipapo-Kanindé, Pitaguary, entre outros, realizaram ações de pro-

testo em órgãos públicos responsáveis pela oferta de educação escolar. (BONIN, 2009, p. 27)

No que concerne ao trabalho pedagógico, os dados de 2006 e 2007 ilustraram a falta de investimentos públicos para melhorar as condições de ensino, para produzir e circular os materiais didáticos específicos e garantir os programas suplementares, estendidos a todos os estudantes do ensino fundamental público, conforme a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Os dados divulgados em boletins do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) em 2006, reconheceram que menos da metade das escolas indígenas tiveram acesso a materiais didáticos específicos. Mesmo naquelas em que estes materiais são usados, a oferta foi restrita e não correspondia às necessidades expressas pelos professores e suas comunidades. Apenas um pequeno número de escolas possuíam materiais apropriados, que versavam sobre o contexto cultural de seus povos, como preconiza a legislação em vigor. (INEP, 2006)

Ainda em relação aos programas suplementares, destaca-se a falta de transporte escolar para estudantes indígenas, prejudicando povos como os Guajajara, Sateré-Mawé, Tupinambá, Pataxó Há-Hã-Hãe. Em algumas comunidades registrou-se a suspensão do transporte escolar decorrente da falta de pagamento e/ou a precariedade nas condições de oferta.

Outras comunidades não dispunham de transporte escolar para deslocar os alunos até as escolas situadas fora das aldeias, para a continuidade dos estudos. Os estudantes Guarani Kaiowá, no Mato Grosso do Sul, e Pataxó, na Bahia, percorrem quilômetros a pé para chegar às escolas. Evidencia-se também a descontinuidade na oferta de merenda escolar, a insuficiência e a falta de condições adequadas de armazenamento e conservação dos alimentos nas escolas indígenas. Há também registros de remessas de alimentos com prazos de validade já vencidos. (BONIN, 2009)

Em relação à infra-estrutura das escolas indígenas, a situação também é preocupante. Há condições inadequadas de ensino-aprendizagem, instalações precárias, falta de equipamentos indispensáveis de saneamento básico e de manutenção, sendo os alunos submetidos a situações que põem em risco a sua saúde e se-

gurança. Destacam-se casos de escolas que não protegem do sol e da chuva e locais em que os alunos aprendem sentados no chão por não possuírem carteiras escolares. Também há salas de aula sem quadros de giz, estabelecimentos sem cozinha ou sem banheiros, entre outras situações relatadas em aldeias Sateré Mawé, Guarani Kaiowá, Apurinã, Jamamadi, Karajá, Tapirapé, Tembé, Funi-ô, Pataxó Hã-Hã-Hãe e Pataxó. (VERDUM, 2009)

Ao compararem-se as condições de infra-estrutura apontadas no Censo Escolar 2005, percebe-se que estes não diferiram das que foram relatadas por Bonin (2009); o Censo indicou em 2005 que 34,2% das escolas indígenas funcionavam sem um local específico, sendo as aulas ministradas em galpões, casas de reza, templos, igrejas. Acerca das construções propriamente escolares, destaca-se que quase metade das escolas não tinham fonte de abastecimento de energia, água encanada e sistema de escoamento de esgoto. Em 2009, esta situação permanecia inalterada.

Percebe-se que embora parciais, os dados registrados no levantamento realizado por Bonin (2009) evidenciam a falta de interesse do poder público em cumprir as normas legais que asseguram aos povos indígenas processos de escolarização condizentes com seus anseios e suas diferenças culturais. As escolas indígenas vão sendo mantidas pela vontade e determinação de suas comunidades e professores, mesmo sendo submetidas a situações precárias de funcionamento.

O que se constata é a implementação de políticas paliativas que não colaboraram para a efetiva criação de uma política de educação escolar indígena adequada e eficaz. Neste sentido, a conclusão a que se chega é de que o aumento da violência contra os povos indígenas é um retrato inegável da política indigenista omissa, negligente e genocida que vem sendo desenvolvida pelo atual governo federal em parceria com os governos estaduais.

Novak considera que "o simples reconhecimento da necessidade de ações afirmativas no país, causa uma celeuma para a ideia de uma nação que foi criada com base em um projeto nacional das elites e foi fundamentado na visão do *mito de democracia racial*" (2007, p. 33). Hasenbalg complementa:

> O mito da democracia racial não só implicou uma "reconstrução idílica" do passado e da persistência do clientelismo, como também foi sustentado pelas realidades sociais do período republicano inicial – a falta de discriminação legal, a presença de alguns não-brancos dentro da elite e a ausência de conflito racial declarado. Por sua vez, a comparação frequente dessas realidades com a situação racial de outras sociedades, particularmente dos Estados Unidos, ajudava a moldar a auto-imagem favorável dos brasileiros com referência às relações raciais. (HASENBALG, 1979, p. 242)

Aliado a isso, outro aspecto que fortaleceu essa imagem foi o fato de no Brasil não haver o racismo institucionalizado depois do fim da escravidão do país e a garantia da igualdade perante a lei desde a primeira constituição republicana. Nesse sentido Moehlecke afirma que "dentro de um quadro comparativo do que era visto como o verdadeiro racismo na época, ou seja, o racismo institucionalizado e violento como o da Alemanha nazista, o *apartheid* na África do Sul, e nos EUA nas sociedades escravistas e coloniais, no Brasil esse processo passava despercebido" (MOEHLECKE, 2000, p. 54).

Concordando Medeiros (2005, p. 67) apresenta que é "por esse motivo que no Brasil a expressão *ação afirmativa* costuma ser associada à questão da negritude, reduzida apenas à política de cotas, e comparada à experiência dos Estados Unidos da América". Entretanto, ações afirmativas já fazem parte da legislação brasileira desde 1930 no governo de Getúlio Vargas, quando foi criada a Lei dos Dois Terços, que buscava assegurar a participação majoritária dos trabalhadores brasileiros em empresas e postos de trabalhos, principalmente os de propriedade dos imigrantes que discriminavam os considerados nativos do Brasil.

No que tange às políticas afirmativas para os povos indígenas brasileiros, o reconhecimento enquanto grupos étnicos e não raciais, que vivem dentro de um Estado-nação com diferenças culturais, constituindo-se como um único indivíduo coletivo, só foi reconhecido com a fim da ditadura militar em 1985 e no contexto de redemocratização do país a partir de 1986. Este reconhecimento enquanto grupos étnicos indígenas e não raciais, quebrou o mito de democracia racial, até então utilizado para definir grupos afrodescendentes e indígenas, inserindo-os numa brasilidade homogênea. (RAMOS, 1997, p. 9-10)

Assim, ser índio no Brasil do final do séc. XX e início do XXI significou:

> Ser portador de um status jurídico que garante uma série de direitos. É fazer parte de uma coletividade que, por suas categorias e circuitos de interação, distingue-se da sociedade nacional, e reivindica-se como indígena. Ou seja, perceber-se como descendente de população de origem pré-colombiana (PACHECO DE OLIVEIRA, 1998, p.282).

O autor supracitado explica também que esta conceituação baseia-se no critério antropológico de auto-identificação dos grupos étnicos (Ibidem) trazendo implícita a noção de respeito à alteridade e ao poder de autonomeação das coletividades. E insere-se igualmente no conjunto de disposições internacionais, como a convenção 169, da OIT (1989), a qual estabelece que a consciência de sua identidade indígena (...) deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos quais se aplicam as disposições da presente convenção (art. 1, item 2) (Ibidem).

A partir das concepções apresentadas na OIT, percebe-se que houve uma quebra do paradigma integracionista mostrando um avanço frente às concepções e às formas como as sociedades indígenas são compreendidas, pelo menos na legislação aplicada no Brasil.

Deste modo, fica clara a distinção entre integração, entendida como a diferença cultural das sociedades indígenas incorporarem-se na cultura geral da nação, formando uma única cultura homogênea, e emancipação como um conceito que remete à autodeterminação dos povos indígenas, garantindo-lhes a manutenção das suas culturas, bem como a possibilidade de viverem dignamente tendo todos os seus direitos respeitados.

Com isso nas duas últimas décadas, o debate sobre a dinâmica das relações raciais-étnicas e as ações afirmativas tem ampliado na sociedade brasileira o seu espaço na esfera pública principalmente a partir do compromisso manifesto do Estado brasileiro, que é signatário, desde 1968, de vários tratados e convenções internacionais que objetivam a eliminação da discriminação racial, étnica e social. Porém, cabe destacar que mesmo com a inserção do Brasil nesses tratados e convenções internacionais, as políticas de ações afirmativas somente foram impulsionadas

a partir da redemocratização do Brasil na década de 1980, principalmente àquelas direcionadas ao ensino superior.

1.4.1 Ações afirmativas no contexto da redemocratização do Brasil: as bases legais para o ensino superior

A partir do início de 1980, foram constantes as mobilizações em favor da redemocratização do país, as quais reivindicavam o fim da ditadura militar, trazendo em sua esteira diversas mudanças para o rol de discussões em torno da cidadania no Brasil. Foi nesse contexto que o então deputado federal Abdias Nascimento formulou o primeiro projeto de lei (nº 1.332, em 1983) propondo uma "ação compensatória" ao afro-brasileiro em diversas áreas da vida. (ROCHA, 2006)

Tal projeto previa a destinação de vagas para negros no mercado de trabalho, destinação de cotas na educação e bolsas de estudos para estudantes negros. Além das cotas, esse projeto previa a reformulação nos conteúdos de História Geral e de História do Brasil, com a incorporação de contribuições positivas das populações negras ao desenvolvimento do país. Entretanto este projeto nunca foi apreciado pela Câmara de Deputados e o debate ficou restrito ao movimento negro. (ARRUTI, 2001)

Por sua vez, em 1988, a Constituição Federativa do Brasil trouxe à pauta nacional a discussão sobre questões relevantes no que tange às políticas afirmativas. Como, por exemplo, o reconhecimento do racismo como crime e o direito de posse das terras pelos remanescentes de Quilombolas, bem como a reserva de 5% de vagas em postos de trabalhos para portadores de deficiência. (Art. 37, inciso III). Em relação aos povos indígenas, a Constituição também apresentou inúmeras garantias quanto ao respeito a sua cultura e educação diferenciada. Essas mudanças serão apresentadas mais detalhadamente no segundo capítulo desta pesquisa.

De acordo com Moehlecke (2000), em 1995 pela primeira vez o então Presidente da República[17], reconheceu que o Brasil seria um país racista e pressionado pela "Marcha Zumbi, contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida" realizada em Brasília neste mesmo ano, criou um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com-

[17] Primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso na presidência do Brasil (1995-1998)

posto pelo governo e por representantes dos movimentos sociais, para iniciar a discussão sobre políticas de ações afirmativas no país. Este grupo definiu as ações afirmativas como "medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas (BRASIL, 1996).

Em relação à legislação eleitoral, Godinho (1996) apresenta que as ações afirmativas surgiram oficialmente no Brasil, também em 1995, quando todos os partidos políticos passaram a estabelecer uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas, o que já ocorria no Partido dos Trabalhadores (PT) e na Central Única dos Trabalhadores (CUT).

No ano de 1996, Figueiredo (2008) acrescenta que o governo brasileiro criou também o Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação do Emprego e na Ocupação (GTEDEO) formado por representantes do Poder Executivo e entidades sindicais e patronais, vinculado ao Ministério do Trabalho, visando implementar medidas no cumprimento da Convenção nº 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Também em 1996, o governo brasileiro lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) por meio da Secretaria dos Direitos Humanos. Tal plano teve como função dar suporte à Constituição de 1988 e "propôs a discussão a respeito das políticas de ações afirmativas adotando a doutrina de proteção internacional dos direitos humanos com base nos tratados internacionais ratificados no país" (MOEHLECKE, 2000, p. 71).

Cordeiro (2008) acrescenta ainda que em 1996, o governo brasileiro organizou um encontro denominado: I Seminário "Multiculturalismo e Racismo nas Sociedades Democráticas Contemporâneas" que foi coordenado pelo Ministério da Justiça, com o objetivo de analisar ações afirmativas que modificassem tal situação no Brasil. Para a autora:

> O momento simbolizou uma mudança na maneira como o poder público vinha tratando a questão das relações raciais. Esse encontro foi considerado um marco na discussão das ações afirmativas no Brasil. Após sua realização, os Ministérios do Desenvolvimento Agrário, da Justiça e de Relações Exteriores puseram em prática algumas ações afirmativas destinadas a negros, como também às mulheres. (CORDEIRO, 2008, p. 34)

No entanto, Rocha (2006) apresenta que efetivamente, as ações relacionadas à temática começaram ser implantadas pelo Estado brasileiro a partir da "Conferência Internacional da ONU de Combate ao Racismo, à Xenofobia e Outras Formas de Intolerância", ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001.

Conforme este autor, após Durban, em 13 de maio de 2002, o Presidente da República assinou o Decreto 4.228, instituindo o Programa Nacional de Ações Afirmativas (PNAA). O programa, coordenado pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça tinha como objetivo, segundo o decreto, "desenvolver um conjunto de ações a partir do envolvimento de várias áreas do governo federal. Dentre as principais ações destacam-se metas para afro-descendentes, mulheres e portadores de deficiência". (BRASIL, DECRETO 4.228, 2002)

No que se refere à política educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, após oito anos tramitação no Congresso Nacional, foi a principal iniciativa legislativa implementada pelo governo brasileiro nesse período.

Segundo Rocha (2006) outra ação implementada pelo Ministério da Educação foi à inclusão da temática "Diversidade como um Tema Transversal" na instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 2000. Um dos volumes dos Parâmetros, publicado pelo MEC, foi denominado "Pluralidade Cultural e Orientação Sexual". Nesse sentido o Ministro da Educação da época, "afirmou que essa inclusão nos Parâmetros era uma medida ligada ao Programa de Políticas Afirmativas, coordenado pelo Ministério da Justiça do Brasil. O reflexo da inclusão da temática racial, por meio da Pluralidade Cultural" (ROCHA, 2006, p. 61)

No âmbito da Educação Escolar Indígena, Amaral (2010) destacou a criação de uma vaga para representante indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE). Na época assumiu esta vaga a professora indígena Francisca Novantino Pinto de Ângelo, liderança do povo Pareci, de Mato Grosso (mandato 2002-2006). Durante o período de 2007 a maio de 2008, essa vaga foi assumida pelo professor Gersem dos Santos Luciano Baniwa[18], liderança do povo Baniwa, do Amazonas. Em

[18] Ao citar os trabalhos de pesquisa realizados por esse professor, utiliza-se nessa pesquisa seu sobrenome indígena – BANIWA – por escolha da pesquisadora que considera como questão de autoafirmação de sua identidade indígena. O autor Gerson Luciano dos Santos pertence ao povo Baniwa.

junho do mesmo ano este professor assumiu Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC, sendo o primeiro indígena a coordenar uma política pública em nível nacional na história da educação brasileira direcionada para índios.

Para a educação superior, especificamente em 2002, o governo criou o Programa Diversidade na Universidade. Esse programa foi efetivado por meio da Medida Provisória Nº 63, convertida, em 13 de novembro de 2002, na Lei 10.558. Tal programa apresentou como objetivo principal: "Implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente excluídos, especialmente dos afro-descendentes e dos indígenas brasileiros". (BRASIL, 2002)

Com isso, surgiram em contexto nacional ações afirmativas visando à democratização em nível superior criando estratégias que garantissem o acesso a grupos desfavorecidos quando as desvantagens e desigualdades sociais inviabilizassem o acesso e permanência em condição de igualdade aos cidadãos. Ou seja, as ações afirmativas no ensino superior propuseram uma desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu (GUIMARÃES, 1997).

Moehlecke acrescenta que projetos de lei apresentados no Brasil até 2002 relacionam o público-alvo destas políticas:

> Na definição dos grupos beneficiados, os projetos estabelecem critérios exclusivamente raciais/étnicos ou sociais, ou procuram utilizar ambos os critérios. Naqueles que estabelecem grupos raciais, temos como público-alvo o os "negros", "afro-brasileiros", "descendentes de africanos", ou setores "etnoraciais socialmente discriminados", na qual estaria incluída a população indígena. Há projetos específicos para a população denominada "carente" ou para os alunos oriundos da escola pública. (MOEHLECKE, 2004, p. 203)

Com base nisso no Brasil começaram a vigorar os programas de ações afirmativas, por meio das políticas de cotas em algumas universidades brasileiras. Tais políticas de cotas no ensino superior foram definidas sob diferentes critérios de "corte": 1.socioeconômico (para os chamados "carentes" ou "oriundos de escolas públicas"); 2.étnico-racial (para "afro-descendentes" e "índios"); 3.socioeconômico *e* étnico-racial (combinação dos critérios 1 e 2).

Paulino (2008) acrescenta que, paralelo aos critérios de corte destacados, há outra diferença entre as ações afirmativas implantadas em universidades brasileiras: a natureza das vagas, que podem ser *cotas* (uma porcentagem do total de vagas é disponibilizada para um grupo específico), ou o que chamamos de *vagas suplementares*, em que são criadas novas vagas para preenchimento por determinado grupo. Além disso, nem toda a ação afirmativa para o ingresso no ensino superior corresponde ao oferecimento de vagas; também pode estar relacionada, por exemplo, à adição de pontos a mais no vestibular para determinado grupo

De acordo com Novak (2007) a pioneira da política de reserva de vagas para grupos raciais no Brasil foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por força da Lei nº 3.524, de 28/12/2000 (implantada em 2001), que estabelecia 50% (cinqüenta por cento) das vagas para estudantes oriundos do ensino médio público do estado do Rio de Janeiro (corte socioeconômico). Um ano após, a Lei nº 3.708, de 09/11/2001 estabeleceu cotas para alunos negros e pardos.

Dessa forma, a UERJ foi a primeira universidade brasileira a instituir cotas para negros, sendo seguida pelas Universidades Estadual da Bahia (UNEB) e Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), ambas em 2002. É importante salientar que as iniciativas da UERJ e da UNEB não mencionam a população indígena, estando voltadas somente para afro-descendentes (negros e pardos na UERJ e apenas negros na UNEB).

Conforme Novak (2007) ; Paulino (2008), a primeira política com corte étnico-racial foi implantada no Estado do Paraná, pela Lei nº. 13134, de 18/04/2001, que determinou a criação de três novas vagas suplementares em cursos regulares nas universidades estaduais a serem ocupadas exclusivamente por estudantes indígenas. Portanto, as universidades estaduais do Paraná foram as primeiras instituições de ensino superior público a oferecer vagas para indígenas em cursos regulares, seguidas pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UEMS) em 2002.

Assim entende-se que essa política compensatória passou a ser vista como um projeto de reparações, para inserir os afro-descendentes, indígenas, pobres, estudantes de escola pública entre outros no meio universitário

Em 2003, conforme Dourado (2005) o primeiro governo de esquerda brasileiro[19] assumiu o poder em um novo contexto econômico promovido pelas alterações ocorridas na gestão da política fiscal, a partir do acordo firmado, em 1998, entre o governo anterior e o FMI. Em relação aos programas de políticas afirmativas postos em prática pelo governo anterior estes não foram desativados pelo governo de esquera, apenas foram aprimorados.

No início desse governo, em 2003, foi criada uma secretaria para discutir a questão racial no país – a Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEEPIR), com *status* de Ministério, responsável pela implementação de políticas públicas, articulada aos demais Ministérios, para diminuir as desigualdades raciais no Brasil. Ao mesmo tempo, o governo indicou o primeiro negro da história do Brasil, o professor Dr. Joaquim Barbosa para integrar a Suprema Corte de Justiça do país, o Supremo Tribunal Federal (STF). (AMARAL, 2003)

No campo da educação, Rocha (2006) evidencia a criação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história de cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica. Quanto à política para o ensino superior, o governo federal continuou a incentivar o aumento das medidas de acesso dos negros ao ensino superior, por meio de cotas e vagas suplementares criado no governo anterior.

Inserida nesse contexto, Paulino (2008) acrescenta que em 2004, a Universidade de Brasília (UNB), também implantou a política de cotas raciais em seu processo seletivo. A partir do segundo vestibular, estabeleceu que 20% das vagas da instituição seriam reservadas para negros e 2 (duas) vagas reservadas para indígenas em cursos específicos.

Assim, em âmbito federal, a primeira universidade a estabelecer ações afirmativas foi a Universidade de Brasília (UNB) em 2004, na forma de cotas para negros e de vagas suplementares para indígenas. Ao contrário das anteriores (estaduais em 2001 e 2002), a UNB não implementou tais políticas regidas por nenhuma lei, mas por resolução de seu próprio Conselho Universitário. "Tal experiência posterior-

[19] Governo do que tem como presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006) no primeiro mandato e hoje está no segundo mandato (2007-2010)

mente se tornou modelo para que outras universidades federais, como a Universidade Federal do Bahia (UFBA), também aprovassem ações afirmativas" (PAULINO, 2008, p. 39)

De acordo com Cordeiro (2008), outras iniciativas governamentais ligadas ao ensino superior foram tomadas em 2004 pelo Governo Federal. Ou seja, no segundo semestre de 2004, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) interessada em fortalecer o sistema de cotas em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) e promover a política de ações afirmativas convidou para uma primeira reunião em Brasília representantes das universidades: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Estado do Paraná (UFPR), Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e Universidade de Brasília (UNB).

Após essa primeira reunião, realizaram-se muitos encontros no intuito de discutir, elaborar e lançar programas como o AFROATITUDE[20], UNIAFRO[21] e PROLIND[22], frutos de parceria entre os Ministérios de Educação (MEC), Ministério da Saúde (MS), Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR), universidades estaduais e federais que adotaram ações afirmativas, em essência as cotas e vagas suplementares.

Também em 2004, Governo Federal lançou por meio da Medida Provisória nº 213/2004, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que foi institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005. Tal programa é considerado uma política social pública que tem como objetivo a inserção de alunos oriundos da rede pública em universidades particulares. Oferece bolsas de estudos integrais e parciais (de 50% a

[20] Esse é um Programa Integrado de Ações Afirmativas para Universitários Negros. Para maiores informações disponível em: www.mec.gov.br Acesso em 19/11/2009.

[21] Esse é um Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior. Para maiores informações disponível: www.mec.gov.br. Acesso em 19/11/2009.

[22] Esse é um Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais que tem como objetivo geral instituir um programa integrado de apoio à formação superior indígena. Para maiores informações disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 19/11/2009. Torna-se relevante salientar ainda que, nesse mesmo site, bem como materiais impressos de divulgação das políticas de inclusão para o ensino superior do governo federal, o PROLIND é apresentado como política.

100%) a estudantes de graduação e de cursos sequenciais que comprovem carência e a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em contrapartida, as instituições recebem do Governo Federal a isenção de vários tributos e contribuições (imposto de renda das pessoas jurídicas, contribuição social sobre o lucro líquido, contribuição social para o financiamento da seguridade social e contribuição para o Programa de Integração Social), de acordo com o termo de adesão de 10 (dez) anos.

Para participar do programa, os candidatos devem inscrever-se via internet, "declarando-se negro, pardo ou indígena e a seleção obedece a critérios próprios de cada instituição, pois o programa em si não oferece mecanismos que possam ser utilizados pelas instituições para identificar a pertença ou não à raça negra ou indígena". (BRASIL, 2005)

No que tange à Pós-Graduação, Paulino apresenta que foi implantado, desde 2001, o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford – *International Fellowship Program (IFP)*, "que se destina prioritariamente a pessoas negras ou indígenas, ou originárias das regiões norte, nordeste e centro-oeste, provenientes de famílias que tiveram poucas chances econômicas e educacionais, atendendo ainda às questões de gênero" (PAULINO, 2008, p.38)

Segundo Rosemberg (2005) a implantação desse programa de bolsas tem permitido visualizar três questões estratégicas relativas à seleção que comumente são usadas como argumentos contrários às ações afirmativas no ensino superior, principalmente as cotas.

> a) como resolver a tensão entre ação afirmativa e mérito, ou, na linguagem internacional do programa, o potencial acadêmico e liderança dos candidatos;
> b) como integrar as três variáveis relacionadas à sub-representação: cor/raça, região, e *background* econômico e social;
> c) como proceder para classificar os/as candidatos/as nessas três variáveis socioeconômicas/étnico-raciais/regionais privilegiadas pelo programa, especialmente a cor/raça dada à complexidade do processo classificatório no Brasil. (ROSEMBERG, 2005, p. 112)

Para Pinto (2003) as ações afirmativas no ensino superior são necessárias para democratizar esse espaço:

> Acesso e permanência de grupos fragilizados econômica e socialmente (e não apenas os negros), tendem a melhorar a qualidade das instituições, porque nelas passarão pessoas com grande capacidade, mas que por limitações de uma ordem social injusta não receberam o treinamento para o ingresso no vestibular. (PINTO, 2003, p. 17)

Cordeiro (2008) acrescenta ainda que houveram várias discussões realizadas sobre o tema até 2007, tais como conferências estaduais, regionais e nacionais; seminários nacionais e internacionais (I Seminário Internacional: Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual – 2004; Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais no contexto Pós-Durban – 2005; Experiências de Políticas Afirmativas para a Inclusão Racial no Ensino Superior – 2006; Seminário Internacional: Saídas para Escravidão e Políticas Públicas – 2007, entre outros), todas voltadas para as questões étnico-raciais no ensino superior.

Nesse sentido, convém destacar que mesmo com o apoio do Estado, Instituições Privadas de Financiamento e das Universidades na implantação de algumas políticas de ações afirmativas, como as mencionadas anteriormente, há uma intensa discussão sobre a validade e aplicabilidades das mesmas. Ou seja, esta discussão caracteriza-se pela desinformação da sociedade brasileira e pela formação de grupos de intelectuais que ainda acredita em uma suposta democracia racial.

1.4.2 O debate sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil: algumas considerações

Ao discutir sobre as políticas afirmativas, Medeiros (2005) apresenta que há muitos opositores dessas ações no Brasil, e que estes compartilham um profundo desprezo pelas pesquisas numéricas sobre a desigualdade racial e étnica no país. Para Munanga (2010, p. 37) "as polêmicas e as controvérsias a respeito dessas políticas são indicadores das realidades de uma sociedade que ainda vive e confunde os mitos e os fatos". Ou seja, uma sociedade na qual o mito funciona como realidade.

Há aqueles que defendem um humanismo ou universalismo abstrato que utiliza como slogan "perante a lei todos somos iguais". (Op. cit. p. 38) Este mesmo grupo sustenta que a categoria raça não existe e que foi inventada para oprimir os

negros. Para tal grupo, as melhores políticas públicas são as macro-sociais. Qualquer proposta de ação afirmativa que introduza diferenças biológicas, para lutar contra desigualdades, é considerada nessa abordagem, o reconhecimento oficial das raças num país que apresenta como característica dominante a mestiçagem. Entendem que as propostas que defendem o reconhecimento das diferenças raciais podem causar "a mudança na paz propiciada pela democracia racial". (Op. cit. p. 38)

Estas objeções tornam-se mais contundentes quando se referem às políticas que envolvem o acesso ao ensino superior. Neste caso, os opositores apresentam dois argumentos: a solução para o problema das pessoas negras e índias serem representadas por pequeno número no corpo discente das universidades brasileiras públicas e privadas, é o investimento no ensino público. O segundo diz respeito ao nível de conhecimentos dos candidatos. Para este grupo, o acesso de pessoas negras ou indígenas à universidade via políticas de ação afirmativa comprometeria o nível acadêmico. (ALMEIDA, 2007, p. 74)

Neste posicionamento que envolve o nível acadêmico, observa-se a questão espinhosa da meritocracia, que logo se transforma em mérito acadêmico. Dito de outra forma, os opositores das políticas de ação afirmativa, desconsideram a construção do saber partilhada com segmentos historicamente desprivilegiados – índios, negros, deficientes, carentes – insistindo que tais saberes não possuem nem valor nem utilidade dentro da universidade, embora seus textos acadêmicos preguem o multiculturalismo e o pluralismo étnico-racial-social. Este mesmo grupo resiste à presença destes alunos dentro da academia, fazendo questão de ignorar a diversidade, mantendo suas práticas de ensino.

Em relação a estas objeções o posicionamento adotado por militantes anti-racistas se contrapõe a estes argumentos, pois se utilizam o entendimento de raça como um conteúdo social e político e não como um marcador genético. Ou seja, está comprovado por meio de pesquisas geneticistas que não existem raças puras ou estanques. Portanto, não há como a política de cotas desfazer a mistura racial comprovada pela genética humana.

Porém, se para o geneticista humano, a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e suas vítimas. A discriminação que negros e índios são vítimas apesar da mistura de sangue não resulta apenas de uma questão econômica que atinge todos os pobres da sociedade, mas sim de uma discriminação racial camuflada. Neste sentido, o problema central não está na categoria raça, mas no racismo que "hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente no país". (MUNANGA, 2010, p. 39)

Visto sob a ótica, os defensores que se pautam na defesa racial, afirmam que implantar políticas de ações afirmativas para negros e índios, não só no sistema educativo superior, mas em todos os setores da vida nacional, onde negros e índios são discriminados, não significa destruir a identidade nacional, nem tampouco a mistura racial. Significa sim, construir uma identidade nacional plural ou étnica, na qual os negros e índios possam participar em igualdade de acesso no processo de construção do país.

Há outro grupo de defensores, porém, que utilizam a posição do "anti-racismo de diferença", que visa o reconhecimento público das diferenças raciais e sociais, sob a execução de um programa étnico-cultural pautado nos direitos coletivos prevalecendo sobre os direitos individuais. "Trata-se de uma demanda de justiça que se refere à igualdade de tratamento, e que com razão ou sem razão, se baseia na convicção de que os direitos individuais não são suficientes para assegurarem sozinhos, o reconhecimento específico". (MUNANGA, 2010, p. 43)

Porém, para este autor, tal postura traz uma posição problemática pois obriga a tornar as diferenças salientes, em todas as circunstâncias, obrigando em negar as semelhanças, além de não sugestionar como os direitos coletivos vão conviver com os direitos individuais num mesmo estado democrático.

Nesta pesquisa acredita-se que todas as culturas são dinâmicas e não se defende sob hipótese alguma que as culturas indígenas devam ficar em nichos vivendo isoladas. O mundo atual demanda por espaços autênticos de convivência entre os diferentes, mas para isso são necessários espaços com investimentos considerados adequados por cada comunidade, onde as culturas possam reproduzir seu modo de ser, viver a sua cosmologia, de forma integral e não fraturada.

É neste cenário que ocorrem as discussões em torno das ações afirmativas. Segundo Cordeiro (2008, p. 37), os argumentos contrários geralmente são: a) de inconstitucionalidade, por ferir o princípio de igualdade; b) de subversão do princípio do mérito, ocasionado pela queda da qualidade do ensino e perda da excelência na pesquisa; c) da impossibilidade de no Brasil o grau de miscigenação permitir dizer quem é negro; d) da estigmatização dos negros e índios como incapazes intelectualmente, discriminando-os mais ainda; e) do verdadeiro problema ser social e não racial; f) de não ter dado certo nos Estados Unidos porque o racismo lá não foi extinto

Em relação ao primeiro argumento alegando que as ações afirmativas no ensino superior são inconstitucionais, pois ferem o princípio da igualdade de todos perante a lei, Lima (2010) considera este um argumento "falacioso, quando não reacionário" (p. 47). Tal autor apresenta que boa parte das nações do mundo atual combinam, em suas respectivas constituições, preceitos universais válidos para todos os cidadãos com dispositivos que visam garantir os direitos específicos para grupos desfavorecidos ou então discriminados.

Na realidade, o que se percebe é que as ações afirmativas vão contra o ideário neoliberal, inclusive no campo do Direito, e por isso são tão criticadas. Entretanto, ao se analisar a Constituição de 1988, visualiza-se que esta traz vários mecanismos que apontam na direção de ações afirmativas, como por exemplo: a) reserva de vagas para portadores de deficiência física em concursos públicos; b) a imposição junto a partidos políticos de um percentual mínimo de candidatas mulheres na eleição geral; c) a vigência de estatutos de proteção específicos: do idoso, da criança e do adolescente.

Portanto, infere-se que no Brasil, já existe algum tipo de ação afirmativa, para certos grupos da sociedade. Então, a grande questão que se coloca é: por que as cotas ou vagas suplementares no ensino superior causam tanta discussão? Tudo leva a crer novamente que o racismo e o preconceito étnico-racial camuflado, negador de conflitos seja o ponto crucial da questão, quando se trata do acesso à universidade eurocêntrica e dominada pelos brancos.

De acordo com Iensue (2009), a política de cotas para o acesso de negros e índios às universidades públicas constitui uma iniciativa relevante, dentre outras, à medida que torna público o debate de reconhecimento da existência formal da discriminação racial, muitas vezes encoberta na assertiva "somos todos mestiços", bem como propicia a rediscussão do argumento ligado à impossibilidade de implementação de medidas com base de classificação racial no Brasil. (IENSUE, 2009, p. 63)

No que tange ao segundo argumento apresentado pelos que são contrários às políticas de cotas ou vagas suplementares no ensino superior, alegando que com o acesso de negros e índios na universidade haveria a subversão do princípio do mérito, ocasionado pela queda da qualidade do ensino e perda da excelência na pesquisa, acredita-se ser este um posicionamento equivocado. Ou seja, por raciocínio, a academia, é por definição um espaço em que predomina a capacidade e competência intelectual de cada um, processo este que deve ser aferido a cada momento da vida universitária e não apenas pelo vestibular.

Neste sentido, Lima (2010) afirma que pedagogicamente, o vestibular e seus similares não medem toda capacidade cognitiva e humana dos candidatos. Assim, o conceito de mérito deve ser relativizado mais processualmente e condicionado a fatores históricos e sociais, do que como uma característica inata do indivíduo auto-suficiente. O autor apresenta ainda que:

> Nada garante que um aluno que tirou uma nota alta no exame de ingresso vá se tornar um melhor profissional que outro, seu colega que tirou uma nota mais baixa. (...) Nesse sentido, se existe algum mérito nessa história, esse cabe mais aos poucos negros e índios universitários, que rompendo as muitas dificuldades interpostas pelo preconceito e a intolerância, conseguem entrar na academia e aí permanecer, isso em comparação com os filhos da classe média e da burguesia, que tiveram todas as oportunidades na vida e não fizeram mais do que cumprir com sua obrigação, nesse jogo de cartas marcadas. (LIMA, 2010, p. 48)

Cabe destacar, que seja por cotas ou por vagas suplementares, tanto os negros como os índios realizam o processo seletivo por vestibular, seja por critério de corte socioeconômico, social ou étnico-racial nas universidades brasileiras e, portanto não existe privilégio nenhum em relação ao acesso dessas populações ao ensino superior. Assim, os argumentos apresentados pelos que são contrários às ações

afirmativas, alegando que haverá uma "espécie de subclasse de alunos incapazes de acompanhar os outros" são no mínimo capciosos, pois uma vez estando no universo acadêmico, os negros e índios gozarão dos mesmos direitos e obrigações de qualquer outro aluno matriculado. Ao contrário do que afirmam os opositores, estudos mostram (Cordeiro, 2008 ; Amaral 2010) que o desempenho escolar de estudantes negros e índios que tiveram acesso ao ensino superior por meio de cotas ou vagas suplementares foi melhor ou igual ao de seus colegas brancos.

Por sua vez o terceiro argumento apresentado pelos opositores à implantação e manutenção de políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro diz respeito à impossibilidade de no Brasil o grau de miscigenação permitir dizer quem é negro ou índio. Considera-se esta uma posição até certo ponto razoável, isto porque realmente o sistema de relações raciais no Brasil é bem complexo, caracterizado por um intenso processo de miscigenação de vários grupos formadores a qual se denomina "povo brasileiro".

Porém, este processo de mistura, historicamente, ocorreu de forma violenta e excludente, quer seja no processo de colonização e catequização dos índios, quer seja no processo de escravização dos negros. Desta forma, a reprodução das desigualdades sociais ainda hoje vigentes no país, tem nas diferenças étnicas e raciais um dos seus pilares fortes de reprodução.

Em outras palavras isto quer dizer que, a sociedade sabe muito bem quem é negro, ou quem é índio quando ocorre a seleção de emprego, por exemplo, ou quando vai invadir as Terras Indígenas para extração de minérios e plantar arroz. Assim, se a sociedade brasileira foi/é capaz de criar uma máquina de exclusão em determinadas situações, será perfeitamente capaz de criar mecanismos para interromper este processo e fomentar a inclusão.

Acredita-se que as cotas e vagas suplementares no ensino superior sejam/são instrumentos relevantes nesta direção, isto porque, as universidades brasileiras, em especial as públicas, são as principais responsáveis pela formação dos quadros profissionais e políticos que ocupam as posições de mando no país, tanto na iniciativa privada, quanto na pública. Com isso, admitir cotas ou vagas suplemen-

tares sinaliza o rompimento da barreira do silêncio os quais negros e índios foram historicamente submetidos.

O quarto argumento apresentado pelos opositores às ações afirmativas no ensino superior para negros e índios refere-se a alegação de que o verdadeiro problema no Brasil é social e não racial. Neste posicionamento concorda-se haver uma parcela de veracidade. Os problemas sociais no Brasil realmente são graves. Porém, geralmente a parcela mais pobre da população brasileira que sofre problemas sociais de toda ordem, são negros e índios. Desta forma, lutar contra o racismo camuflado no Brasil, por meio de acesso a direitos específicos, não anula a luta contra as desigualdades presentes nas estruturas sociais e também no cotidiano onde afinal de contas a vida flui, apenas fortalece estas minorias que terão chance de romper com a estigmatização vigente.

Por fim, o quinto e último argumento apresentado pelos opositores das ações afirmativas no Brasil, o fato das mesmas não terem dado certo nos Estados Unidos porque lá o racismo não foi extinto é o mais fraco de todos. Os EUA possuem outro contexto, outra realidade, totalmente diferente da América Latina e do Brasil. Lá, o racismo apresenta outras proporções, pois sempre foi "declarado" e não "camuflado" como aqui do Brasil. Nos EUA o racismo não foi ocultado por trás do mito da democracia racial. Desta forma, quaisquer comparações com aquele país devem ser realizadas com muita cautela.

Desta forma, no segundo capítulo apresentam-se considerações sobre e educação superior para os povos indígenas.

2. POVOS INDÍGENAS E O ENSINO SUPERIOR

Ao estudar o processo de escolarização indígena no Brasil observa-se que educação indígena sempre esteve aliada às intenções de integração e colonização, surgindo projetos variados de educação para índios, como se os povos indígenas não tivessem a sua própria educação. Nesse sentido, Meliá (1979, p. 9) afirma que: "os índios não têm educação porque não tem a nossa educação".

Cabe destacar que há diferenças entre o que seja a educação indígena e a educação escolar indígena. Para Monteiro (2004, p.16) "a educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança." Dessa forma, compreende-se que ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (idéias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos.

Nesse enfoque, por educação indígena, concordando com Meliá (1979), Schaden (1976), Fernandes (1975), entende-se que seja aquela que tem por fim a formação do indígena no âmbito de sua cultura, como instrumento principal de reconhecimento desta mesma cultura e por meio dela implementar as estratégias de sobrevivência e defesa da própria nação indígena. Dessa forma, Meliá (1979) salienta que embora a educação indígena não seja feita por profissionais da educação, nem tampouco escolarizada, os educadores dos índios sabem de suas responsabilidades e têm objetivos bem definidos para educar quem seria um indivíduo de uma sociedade, com sua personalidade própria.

Baniwa (2006) corrobora que a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz "respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores.

Assim, entende-se que a educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global" (BANIWA, 2006, p. 57)

Desta forma, desde os primórdios da Educação imposta pelos jesuítas até meados do século XX, o paradigma da educação escolar indígena foi um só, sendo assinalado com palavras contundentes: *catequizar, civilizar* e *integrar.* Integrar? Como? Onde? Integrar era a negação das diferenças, era a submissão, o aniquilamento. A integração proposta foi permeada de interesses, no qual a finalidade da educação para os índios era a conversão pelo trabalho e como conseqüência a socialização pautada em processos educativos. (SILVA, 2005; FREIRE, 2004; XAVIER, 1994; MONTEIRO, 2004)

Observa-se então que a questão da proteção e educação dos índios esteve intimamente relacionada a terra, seja no sentido de colonizar, ocupar e demarcar o território, seja para fazer essa terra produzir, transformando o índio em trabalhador rural. Como afirma Souza Lima (2002, p. 54) "era tarefa do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), atrair e pacificar os índios, bem como conquistar suas terras sem destruí-los, a fim de que eles se transformassem na mão-de-obra necessária à execução dos ideais de desbravamento e preparação das terras não colonizadas para uma posterior ocupação definitiva pelos não-índios".

Na área educacional, a ênfase no trabalho agrícola e doméstico visava à incorporação dos indígenas à sociedade nacional como pequenos produtores rurais capazes de se auto-sustentarem. O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) iria integrar os indígenas, "fazendo-os compreender a necessidade do trabalho", convertendo-os em cidadãos produtivos (*Op. Cit.* p. 74).

Em síntese, era nos termos do Regulamento do SPI, aprovado pelo Decreto nº 736/1936, que se sustentava a aplicação da "*pedagogia da nacionalidade*" e do "*civismo*". Por sua vez, com a extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a política educacional estruturada fundamentou-se nos Programas de

Desenvolvimento Comunitários (PDCs) respaldados pela Organização das Nações Unidas (ONU) e nas ações de implantação do ensino bilíngüe nas escolas indígenas.

Os PDCs eram projetos que visavam acelerar o processo de integração dos indígenas à sociedade nacional por meio de atividades voltadas para a geração do aumento da renda indígena. A maior preocupação dos dirigentes da FUNAI desde os primeiros anos de atuação (OLIVEIRA E ALMEIDA, 1998, p.71), como também um dos principais objetivos das políticas do SPI (SOUZA LIMA, 1995, p. 286-305), consistiu em tentar fazer com que as ações do órgão fossem financiadas mediante atividades econômicas que se utilizavam do trabalho indígena e dos recursos das terras a eles destinados.

Entretanto, a Constituição de 1988 lançou as bases para a criação de uma educação escolar indígena diferenciada, procurando atender às especificidades desses povos. Pautado nestas discussões, este capítulo procura dar ênfase às questões relacionadas às ações afirmativas propostas para o ensino superior de povos indígenas, uma vez que esta política tem suscitado problematizações, tanto nas universidades, quanto nos movimentos e sociedades indígenas do Brasil. Antes, porém, realiza-se a introdução de alguns aspectos históricos referentes às questões integracionistas indígenas no Brasil.

2.1 A PRESENÇA INDÍGENA NO BRASIL

Estima-se que em 1500 – época em que os portugueses chegaram ao Brasil – a população indígena local girasse em torno de 2 a 4 milhões de pessoas. Hoje, essa população é de apenas 370.000 habitantes.[23] Embora os povos indígenas estejam em fase de crescimento demográfico significativo, esse número ainda é muito pequeno, não representando atualmente mais do que 0,2% da população brasileira. Conforme Maher:

---

[23] Os dados numéricos mencionados nesse texto foram obtidos na página eletrônica do Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: www.socioambiental.org.br. Acesso em: 10/06/2009.

> Essa depopulação é explicada pelas políticas, ora mais, ora menos explícitas, de extermínio físico e/ou cultural historicamente impostas aos grupos indígenas em nosso país. Essas políticas explicam também o número de línguas indígenas desaparecidas: das 1300, 1500 línguas que, presume-se, existiam quando Cabral aqui chegou com suas esquadras, restam hoje apenas cerca de 180. (MAHER, 2006, p. 11)

De acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)[24], estes números referem-se somente aos índios que vivem em aldeias, estimando-se a existência de cerca de 100 a 190 mil outros vivendo fora de terras indígenas, inclusive em cidades, enquanto há ainda indícios de mais ou menos 53 grupos sem qualquer contato com a sociedade (isolados), fora aqueles que começam a reivindicar a condição de indígenas (denominados "emergentes" ou "resistentes").

Por outro lado, conforme Maher (2006), a diversidade sociocultural dos índios no Brasil é enorme. Falam cerca de 180 línguas distintas do idioma oficial, com usos, costumes e tradições diferenciadas, isso sem mencionar o imenso patrimônio ambiental abrigado em suas terras, que oferece possibilidades de garantir um desenvolvimento sustentável, em especial na Amazônia brasileira.

De acordo com Araújo *et al*, até 2006 foram reconhecidas 582 terras indígenas em território nacional. A extensão total dessas terras alcança 108.429.222 hectares, o que equivale a 12,54% de todo o território brasileiro. Vale notar ainda que, a maior parte dessas terras está localizada na Amazônia. São 405 terras indígenas na chamada Amazônia Legal, somando 103.483.167 hectares, ou seja, praticamente 99% do total da extensão das terras indígenas do país concentram-se nessa região, sendo que ali vivem aproximadamente 60% da população indígena do país. Os outros 40%, portanto, vivem no pouco mais que 1% restante de terras, espalhadas ao longo das regiões Nordeste, Sudeste, Sul e do estado do Mato Grosso do Sul. As terras indígenas fora da Amazônia, em geral, são áreas diminutas e maciçamente povoadas, palco de constantes conflitos entre índios e não-índios e de inúmeros problemas resultantes de um inchamento populacional. (ARAÚJO, 2006).

Esses povos diferem, entre si, em muitos aspectos. Por meio dos dados apresentados no quadro abaixo se visualiza o modo como, por exemplo, diferem em termos populacionais.

---

[24] Consulta realizada na página eletrônica da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Disponível em: www.funai.gov.br. Acesso em: 19/03/2009.

ENTIA	POPULAÇÃO
Guarani	34.000 pessoas
Kaingang	25.875 pessoas
Guajajara	13.100 pessoas
Xavante	6.000 pessoas
Kaxinawá	3.964 pessoas
Xikrin	1.052 pessoas
Palikur	918 pessoas
Waiãpi	525 pessoas
Panará	202 pessoas
Zo'é	152 pessoas
Ofaié	56 pessoas
Karipuna	21 pessoas

QUADRO 2 – RELAÇÃO ETNIAS E POPULAÇÕES INDÍGENAS NO BRASIL
FONTE: Maher (2006, p. 13)

Maher (2006) enfatiza que há diferenças populacionais significativas entre os povos indígenas, mas isso não é tudo. Os Guarani[25], por exemplo, interagem com o que denomina-se "sociedade nacional" há 500 anos, enquanto que os Waiãpi só conheceram o "homem branco" há cerca de 30 anos. Com isso, percebe-se que, as diferentes experiências de contato com a sociedade envolvente fazem com que os povos indígenas no Brasil tenham, comparativamente, configurações sociais e culturais muito particulares.

Neste ponto, cabe esclarecer que a denominação *índio* ou *indígena,* segundo os dicionários da língua portuguesa[26], significa *"nativo, natural de um lugar".* Significa ainda *"o nome dado aos primeiros habitantes (habitantes nativos) do continente americano, os chamados povos indígenas*".

Entretanto, conforme Baniwa (2006), esta denominação é o resultado de um mero erro náutico. O navegador italiano Cristóvão Colombo, em nome da Coroa Espanhola, empreendeu uma viagem em 1492 partindo da Espanha rumo às Índias, na época uma região da Ásia. Castigada por fortes tempestades, a frota ficou à deriva por muitos dias até alcançar uma região continental que Colombo imaginou que fos-

[25] A partir de uma convenção estabelecida, entre lingüistas e antropólogos, em 1953, ficou estabelecido que o substantivo gentílico referente ao nome de um povo indígena seria grafado com maiúscula e nunca pluralizado: tal substantivo, além de muitas vezes já estar no plural na língua indígena de referência, é designativo de um povo, de uma sociedade, de uma coletividade única – e não apenas de um conjunto de indivíduos. Daí nos referirmos aos Palikur, e não aos Palikures; aos Guajajara, e não aos Guajajaras.(MAHER, 2006, p. 13)

[26] Melhoramentos: minidicionário de língua portuguesa (1997) ; Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (1998).

sem as Índias, mas que na verdade era o atual continente americano. Foi assim que os habitantes encontrados neste novo continente receberam o apelido genérico de *"índios"* ou *"indígenas"*, que até hoje conservam.

A partir desta afirmação, entende-se que não existe nenhum povo, tribo ou clã com o nome de *"índio"* ou *"indígena"*. Na verdade, cada *"índio"* ou *"indígena"* pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc.

Entretanto, para muitos brasileiros brancos, a denominação tem um sentido pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região. Baniwa complementa ainda que:

> Para eles *(os brancos),* o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances. (BANIWA, 2006, p. 16)

Na mesma linha de raciocínio, Araújo *et al* (2006) salientam que desde os primórdios da história do Brasil o colonizador procura firmar essa noção de "índio genérico" para desidentificar os povos indígenas. Acrescentam ainda que "essa passa a ser uma estratégia eficaz quando se quer dominar alguém e destituí-lo de qualquer singularidade emprestando-lhe assim a invisibilidade" (ARAÚJO *et al* , 2006, p. 34) Por isso, todos os povos que habitavam/habitam o território brasileiro terem sido/estarem postos em uma mesma categoria e rotulados de "índios" ou "indígenas".

Maher complementa que:

> Ora, esse nosso ato seria o equivalente a, digamos, colocar, lado a lado, um caipira do interior de São Paulo, um índio boliviano, um mestre de capoeira da Bahia, um compositor de *rap* de Nova York, um executivo argentino, uma *top model* de Ipanema, um fazendeiro do Texas e, em seguida, afirmar: "Vocês, *americanos*, são isso, são aquilo..." Essas pessoas certamente iriam se entreolhar e, surpresas, perguntar: "*Nós* quem, cara pálida?". Um exemplo como esse pode parecer exagerado, mas é justamente isso que fazemos quando nos dirigimos às crianças e fazemos afirmações categóricas sobre como são, como vivem os índios do Brasil. (MAHER, 2006, p. 23)

Nesse sentido, Grupioni (2006) acrescenta que não existe como acreditar nesse "índio genérico", pois na realidade brasileira o que se tem são 220 etnias diferentes, com línguas diferentes, crenças diferentes, modos diferentes de estar no mundo, de atribuir sentido às coisas do mundo. Ou seja, cada uma dessas etnias tem suas especificidades e o que esses povos têm em comum é o fato de todos eles, em primeiro lugar, serem de origem pré-colombiana e, em segundo, de terem sido vítimas de uma experiência traumática de contato e de exploração. Quaisquer outras generalizações precisam ser realizadas com muita cautela

Entretanto, Baniwa (2006) salienta que, com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de "*índio*" ou "*indígena*", como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, como por exemplo, fazem aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. Esta aceitação propiciou e propicia aos índios a vantagem de se auto-representarem enquanto coletividades, enquanto povos, e assim lutarem por seus direitos.

Entende-se que com essa demarcação identitária que o sentido pejorativo de índio modificou-se para outro positivo, de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo, passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. Baniwa (2006, p. 45) acrescenta ainda, que "é neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes, em tempo de compartilharem alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global".

Assim, Araújo *et al* (2006) salientam que cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa no grupo.

Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual. Ou seja, a decisão qualificada tomada pelos povos indígenas do Brasil quanto à valorização positiva da denominação genérica de *índio* ou *indígena,* expressa por meio do termo parente, simboliza a superação do sentimento de inferioridade imposto a eles pelos colonizadores durante todo o processo de colonização. Baniwa considera ainda que:

> Antes da década de 1970, chamar alguém de índio, fosse ele nativo ou não, era uma ofensa. E como a denominação estava associada aos povos nativos, conseqüentemente as denominações e as autodenominações étnicas eram igualmente indesejáveis. Por isso, muitos índios negavam suas identidades e suas origens, ou melhor, tentavam negar suas origens étnicas, pois na maioria dos casos a negação era uma verdadeira ilusão, uma vez que ninguém consegue esconder aparência física, usos, costumes e modos de vida e de pensamento. A denominação original de caboclo na Amazônia, por exemplo, está fortemente relacionada a essa negação das identidades étnicas dos índios. Foi uma invenção daqueles que não queriam se identificar como índios, mas também não podiam se reconhecer como brancos ou negros (pois não pareciam), como se fosse uma identidade de transição de índio (ser inferior ou cultura inferior) para branco (ser civilizado e superior). (BANIWA, 2006, p. 18)

Neste sentido, compreende-se que o caboclo, de acordo com a citação, seria aquele que nega sua origem nativa, mas que por não poder ainda se reconhecer como branco identificava-se com o mais próximo possível do branco.

Com isso, observa-se que os povos indígenas, nos últimos 40 anos, passaram a construir uma nova conformação política pan-indígena em torno de direitos e interesses comuns, superando a maior inimiga interna durante os séculos de colonização e tão bem aproveitada pelos colonizadores portugueses: as guerras intertribais. De inimigos tornaram-se parentes, companheiros, irmãos de história na luta por direitos e interesses comuns enquanto povos etnicamente diferenciados.

Assim, a emergência do movimento indígena, na década de 1970, retomou as discussões acerca do fortalecimento das tradições e dos esforços empreendidos pela demarcação da fronteira étnica e identitária entre os povos indígenas brasileiros. Este novo marco interpretativo pôs ênfase nas discussões sobre os processos de etnogênese e suas relações com a retomada dessa identidade em termos de indicar processos sociais protagonizados por grupos étnicos. O conceito foi criado

como forma de "dar conta do processo histórico de configuração de coletividades étnicas como resultado de migrações, invasões, conquistas, fissões ou fusões". (BARTOLOMÉ, 2006, p. 39)

Observa-se então que amadurecimento dos movimentos indígenas e o ressurgimento de grupos que tentavam reafirmar suas identidades impuseram ao Estado outros desafios. Esses grupos liderados pelos próprios índios representavam o confronto de dois conceitos que sob a ótica do Estado Nacional eram excludentes: a política indígena, elaborada pelos povos indígenas, e a política indigenista, imposta e executada pelo Estado como forma de promover o tutelamento.

2.2 POLÍTICAS INDIGENISTAS: O PERÍODO INTEGRACIONISTA NO BRASIL

Em que pese as tentativas de implementação de políticas que objetivavam a tutela dos povos indígenas, por meio do Decreto nº. 8.072, de 20 de junho de 1910, foi criado o SPI, primeiramente como Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), e responsável pela pacificação e proteção dos índios, bem como pela tarefa de criação de núcleos de colonização baseados na mão-de-obra sertaneja. Somente em 06 de Janeiro de 1918, por meio do Decreto-Lei nº. 3.454, houve a separação das duas atribuições e o órgão passou a ser denominado apenas como Serviço de Proteção aos Índios (SPI)

Souza Lima (2002) destaca que o SPI teve a finalidade, no contexto latino-americano, de estabelecer uma imagem "favorável" ao Brasil, quando da denúncia internacional da escravidão de indígenas no Putumayo em 1912. "O governo brasileiro divulgou amplamente a existência do SPI como forma de resposta de um país tradicionalmente escravagista, além de ressaltar as preocupações que o Estado tinha com a imagem do índio" (SOUZA LIMA, 2002, p. 73).

Por sua vez, com o objetivo de atuar como órgão formulador e consultor da política voltada ao índio, foi instituído em 22 de novembro de 1939, com a promulgação do Decreto nº 1.794, o Conselho Nacional de Proteção Índio (CNPI). Esse conselho representou os primeiros esboços para o estabelecimento de uma Fundação

Nacional do Índio (FUNAI)[27], e essa idéia efetivou-se em 1967, substituindo o SPI, extinto devido a inúmeras denúncias de corrupção.

Entretanto, a trajetória da FUNAI desde a sua criação foi marcada por períodos conturbados em sua gestão. Têm-se como exemplos a não existência de metas claras em seu processo administrativo, sendo seu funcionamento real condicionado às múltiplas redes de relações organizadas a partir laços de parentesco, relações afetivas e de amizade, pertencimento a partidos políticos entre outros.

Em complemento Rodrigues (2005) salienta que a FUNAI, em seus primeiros anos de existência, procurou acelerar o processo de integração do índio por meio de projetos de desenvolvimento, que visavam a organização sob enfoque empresarial da economia interna das aldeias sendo dirigidas para o mercado e para a extração das riquezas naturais das terras indígenas. Mas essa política passou a ser contestada pelos nativos, que não concordavam com participação da FUNAI nos lucros de tais projetos.

Em 1974, a FUNAI passou a ser dirigida por militares ou civis ligados a eles, que imprimiram ao órgão a mesma ideologia de desenvolvimento e segurança vigente no país. Neste sentido Souza Lima (1995, p. 48) acrescenta que "no período da ditadura militar, o governo federal, por meio da FUNAI, demarcou várias áreas indígenas, entre os anos de 1975 e 1979, e inclusive em pleno processo de redemocratização do país, entre os anos de 1984 e 1985".

Entretanto, entende-se que o real motivo pelo qual o governo federal da época empreendeu essas demarcações não esteve plenamente alicerçado nos protestos indígenas ou na Lei nº 6.001/73 (Estatuto do Índio), mas em interesses empresariais com relação à Amazônia: era necessário saber a quantidade de terras públicas existentes na Amazônia para os planos desenvolvimentistas do governo.

Concordando, Rodrigues (2005) afirma que no período de 1974 a 1978, foi estruturada uma proposta denominada "Lei de Emancipação dos Índios", que pretendia acelerar o processo de "integração à comunhão nacional" dos povos indíge-

---

[27] Hoje, institucionalmente, a FUNAI, com sede em Brasília, abriga 45 Administrações Regionais, 14 Núcleos de Apoio Indígena, 10 Postos de Vigilância e 344 Postos Indígenas, distribuídos em diferentes pontos do país. Informação retirada da página institucional da FUNAI. Disponível em: www.funai.gov.br. Acesso em: 17/06/2009.

nas. Inclusive, afirmava-se na época: "Se os japoneses estavam aqui integrados, por que não os índios, que são brasileiros por excelência?" (DISCURSO GOVERNAMENTAL *apud* RODRIGUES, 2005, p. 243).

No que tange à educação escolar indígena, Souza Lima (2002) destaca que uma das ações de proteção e assistência sob a responsabilidade desse órgão indigenista foi o projeto de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho. Este projeto da FUNAI considerava a educação escolar indígena como fundamental para a sobrevivência física dos índios e incluiu para as comunidades indígenas não só o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura.

Para Grupioni (1992) a finalidade de tal proposta era fazer com que os indígenas passassem a atuar como produtores de bens de interesse comercial para o mercado regional e também como consumidores das tecnologias produzidas pelos não-índios, constituindo uma reserva alternativa de mão-de-obra barata para abastecer o mercado de trabalho.

Percebe-se então, que no programa de educação proposto, os índios eram alfabetizados na sua língua materna ao mesmo tempo em que eram introduzidos no aprendizado da língua portuguesa. Quando atingiam o domínio deste idioma, o ensino passava a ser realizado exclusivamente em português. Essa metodologia, na qual a língua materna é usada como ponte para o domínio da língua nacional, foi denominada de *bilingüismo de transição*.

Bilingüismo de Transição é entendido nesse contexto como serventia para que as crianças saiam do monolingüismo da sua língua de origem para o monolingüismo em português. (MAHER, 1996).

A partir de tal metodologia, a língua indígena servia para facilitar, e mesmo acelerar, o processo de integração do índio à cultura da sociedade não-índia, pois quando aprendia o português e deixava de falar sua língua, simultaneamente, abandonava seu modo de vida e sua identidade diferenciada.

Para Fleuri (2006 p. 496) "esse modelo de ensino foi adotado como estratégico para o efetivo aprendizado do português e dos valores da sociedade

dominante: valorizava-se a língua indígena porque ela era a chave para o aprendizado da língua nacional". Ao abandonarem suas línguas, pressupunha-se que também abandonassem os modos de vida e as identidades diferenciadas. A escola em áreas indígenas servia, assim, para a promoção da homogeneização cultural.

Nesse processo de tradução da pessoa que ensina, Ferreira (2001) salienta que se criou uma nova categoria: a dos monitores bilíngües, prevista no quadro de funções do órgão indigenista oficial. "Com o abandono da escola por parte de professores e professoras não-indígenas, quase sempre despreparados para o tamanho e a dificuldade da tarefa, esses monitores acabavam por assumir as escolas, tomando para si a função da docência". (FERREIRA, 2001, p. 76)

Porém, diante das dificuldades técnicas encontradas para implantar o ensino bilíngüe e em virtude dos escassos conhecimentos lingüísticos referentes às várias línguas autóctones, de acordo com Silva (2005), a partir de 1970, a FUNAI estabeleceu convênios com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), visando o desenvolvimento de pesquisas para o registro de línguas indígenas, a identificação de sistemas de sons, elaboração de alfabetos e análises das estruturas gramaticais.

> Além disso, passou a ser responsabilidade do SIL a preparação de material de alfabetização nas línguas maternas e de material de leitura, o treinamento do pessoal docente, tanto da FUNAI, como de missões religiosas, e a preparação de autores indígenas." (SILVA, 2005, p. 76)

O SIL, cujo objetivo principal era converter povos indígenas à religião protestante, passou a atuar de uma forma que se confundia com a função do Estado e, em alguns casos, assumiu para si a obrigação estatal de tutela desses povos. Dessa forma, Freire (2004) acrescenta que as ações desenvolvidas junto aos indígenas pelos missionários e lingüistas vinculados ao SIL ou a outras similares sempre foram alvo de muitas críticas, e, somente quando a responsabilidade de coordenar as ações relativas à educação escolar indígena foi assumida pelo Ministério da Educação, ocorreu uma ruptura com essas organizações.

De acordo com as informações apresentadas observa-se que a campanha para a emancipação do índio no período da ditadura militar incentivou o surgimento de entidades de apoio aos índios. Assim, em 1980, ainda no período militar, foram criadas organizações em defesa da causa indígena, momento esse de afirmação de alianças entre o movimento indígena e segmentos da sociedade civil:

> Estas alianças desencadearam ações conjuntas e cooperações com igrejas progressistas, organizações não-governamentais, entidades de apoio à causa indígena e com seringueiros da Amazônia, aproximação esta que deu origem à Aliança dos Povos da Floresta, marco renovador do ambientalismo no Brasil (NEVES, 2003, p. 118).

Como exemplo dessas ações conjuntas entre o movimento indígena e a sociedade civil, Neves (2003) menciona o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), pertencente à Igreja Católica que criou várias assembléias indígenas. Estas, por seu turno, tiveram papel importante no sentido de oportunizar o contato entre diversas culturas indígenas, além de reivindicar o direito à autodeterminação dos índios. Nesse mesmo viés também surgiram outras organizações, como a União das Nações Indígenas (UNIND) sendo realizada a fusão desta com a União das Nações Indígenas (UNI).

Em complemento Amaral (2010) menciona que da década de 1980, constatou-se a emergência de uma rede de mais de duzentas organizações indígenas que passaram a pressionar o Poder Legislativo para as conquistas mais significativas da história dos povos indígenas no Brasil. Nessa luta em 1982, realizou-se o 1º Encontro Nacional de Povos Indígenas, com a presença de 200 lideranças.

Nesse contexto, muitas lideranças indígenas se destacaram no cenário nacional e internacional, tais como: Mário Juruna, Daniel Matenho, Álvaro Tukano, Ângelo Kretan, Marçal de Souza, Veríssimo Terena, Marcos Terena, Ailton Krenak, Davi Yanomami e Paulinho Paiakan (Kayapó). Destes, cabe destacar o assassinato dos líderes Ângelo Kretan (Kaingang) e Marçal de Souza (Guarani), este último em 1983, "como represália aos interesses regionais contrariados com suas atitudes de afirmação política" (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 160).

Ainda sobre as lideranças indígenas, destaca-se que, nesse período, "ganharam maior projeção os índios que dominavam o português e tinham escolaridade, reforçando a importância do domínio da língua portuguesa nos processos de negociação política e parlamentar" (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.193). Nesse ponto, cabe observar que o protagonismo exercido pelas lideranças indígenas da época contraria a imagem até então romantizada e idealizada do índio brasileiro.

Para combater tais organizações indígenas, "os militares ainda no poder desencadearam na década de 1980 uma forte repressão contra o movimento indígena, interpretando-o como inimigo potencial do Estado e considerando o nome 'União das Nações Indígenas' uma ameaça à soberania nacional". (NEVES, 2003, p. 76). Entretanto, a partir de 1985 com o fim da ditadura militar, a questão indígena tomou um novo rumo, principalmente na questão referente ao multiculturalismo das diversas etnias indígenas presentes no país.

Porém, foi a partir da elaboração do texto constitucional de 1988, que houve no Brasil a quebra do paradigma integracionista que visava transformar o índio em um trabalhador nacional por meio da pacificação educacional bilíngue. Ou seja, com base nas mudanças abordadas a partir da Constituição de 1988, abriu-se espaço para reconhecer a diversidade cultural existente no país para a construção e a legitimação dos direitos coletivos dessas populações. Neste contexto se afirmou uma política elaborada com a participação dos próprios índios, divergente da política indigenista oficial que passou a ser denominada: política indígena.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A POLÍTICA INDÍGENA

As definições propostas na Constituição Federativa do Brasil, em 1988, representaram o marco mais importante na legislação referente a questões indígenas, pois possibilitaram a reformulação de alguns parâmetros legais e conceituais que presidem o relacionamento do Estado brasileiro com esses povos.

Barroso-Hoffman *et al* (2004) indica que, pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil propôs um capítulo específico – Título VIII, Capítulo VIII - destinado à proteção dos direitos indígenas. Dessa forma, a Constituição procurou

afastar definitivamente a visão assimilacionista assegurando aos índios o direito à diferença. Com isso reconheceu-se os direitos permanentes e coletivos, dentre os quais:

> a) Reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições; b) Direitos originários e imprescritíveis sobre as terras que tradicionalmente ocupam, consideradas inalienáveis e indisponíveis; c) Posse permanente sobre essas terras; d) Usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes; e) Uso de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem; f) Proteção e valorização das manifestações culturais indígenas, que passam a integrar o patrimônio cultural brasileiro. (BARROSO-HOFFMAN *ET AL*, 2004, p. 58)

A Constituição de 1988 inovou também ao reconhecer a capacidade processual dos índios, suas comunidades e organizações para a defesa dos seus próprios direitos e interesses, "atribuindo ao Ministério Público o dever de garanti-los e de intervir em todos os processos judiciais que digam respeito a tais direitos e interesses, fixando, por fim, a competência da Justiça Federal para julgar as disputas sobre direitos indígenas". (NEVES, 2003, p. 125)

Dessa maneira, com o reconhecimento e respeito às organizações sociais e culturais dos povos indígenas e garantias de plena cidadania, retirou-se "da FUNAI a exclusividade da competência para entrar em juízo na defesa de direitos e interesses dos índios, além de todas as questões indígenas terem passado a ser de âmbito da Justiça Federal" (CUNHA, 1998, p. 22).

Além disso, a Constituição de 1988 passou a definir que terra indígena fosse incluída como o *"habitat"* cultural de um grupo. Assim, os direitos dos índios sobre suas terras foram reconhecidos como direitos "originários", que derivam do fato histórico de serem os primeiros a ocuparem o Brasil (Op. Cit. p. 24).

Nesse aspecto entende-se que houve uma inovação conceitual, pois se observa o abandono de uma perspectiva assimilacionista, retirando-se do texto constitucional de 1988 a competência da União para legislar sobre a incorporação dos índios à comunhão nacional. Cunha (1998) ressalta ainda que o mais importante dispositivo que incorporou a mudança conceitual foi o reconhecimento na Constituição do direito consuetudinário das culturas indígenas e concluiu que "globalmente o texto constituiu uma grande vitória dos índios" (CUNHA, 1998, p. 23).

Ou seja, a propriedade das terras indígenas continuou sendo da União, mas a posse e usufruto exclusivo de suas riquezas continuaram sendo dos índios.

Estes novos passos propiciados pela Constituição de 1988 fizeram reacender a necessidade da reformulação do Estatuto do Índio[28], criado em 1973. Segundo Grupioni:

> Encontra-se em tramitação no Congresso Nacional uma proposta de revisão do Estatuto do Índio, já que o mesmo tornou-se obsoleto frente ao avanço da legislação para os indígenas. Porém, este projeto está há mais de uma década arquivado no Congresso Nacional, à espera de vontade política para ser aprovado. (GRUPIONI, 2000, p. 24)

Para esse autor um dos temas de maior preocupação nas discussões do novo Estatuto diz respeito à capacidade civil dos índios e às conseqüências da alteração do sistema tutelar. Paralelamente, os impactos causados pela menção na Constituição de 1988 de uma possível ruptura do monopólio tutelar imposto pelo Estado suscitaram reações das mais diversas no meio político, que repercutiu negativamente na imagem da FUNAI. De acordo com Barroso-Hoffmann *et al:*

> Essa mudança progressiva foi perpassada, porém, por numerosos conflitos. Dentre esses, estiveram tanto as reações de redes de interesses e relações contra a ruptura do monopólio tutelar e contra tentativas mais amplas de reforma da FUNAI, empreendidas por presidentes de "fora" dos quadros funcionais do órgão, quanto as de povos indígenas cujas histórias de relacionamento com a administração pública se dão sob formas sociais clientelistas, onde a troca de pequenos cargos e benesses por apoio político a indigenistas nos quadros das disputas internas da Fundação acabou por constituir a imagem que a mídia brasileira lamentavelmente preferiu veicular. (BARROSO-HOFFMANN *et al,* 2004, p.5)

As proposições de colocar-se fim ao instituto da tutela foram duramente combatidas sob o argumento de que um órgão criado para exercer a função tutelar ficaria condenado ao desaparecimento com o fim do instituto. Corroborando Araújo e Leitão (2002) asseveram que fica claro, dentro deste contexto permeado por tantos conflitos, que setores da FUNAI foram mobilizados pelo medo de que, com o

---

[28] O Estatuto do Índio (Lei nº 6001) foi aprovado em dezembro de 1973 visando à proteção da questão indígena em várias esferas, como educação, saúde e cultura. Essa lei, que tinha por objetivo principal proporcionar a integração do índio à sociedade nacional, determinava a condição social e política do mesmo perante o Estado Nacional brasileiro e estipulava medidas de assistência e promoção aos indígenas como indivíduos. (RODRIGUES, 2005, p. 241)

fim da tutela e a fixação de parâmetros mais objetivos para "disciplinar o relacionamento do Estado com os povos indígenas se estivesse inviabilizando a atuação da FUNAI ou de qualquer outra estrutura do poder público voltada para atender os índios o sob o manto da tutela". (ARAÚJO; LEITÃO, 2002, p. 27)

Esse modo de agir, segundo Souza Lima (2002, p. 44), "sempre teve a tutela como forma de garantir, de modo permanente, a participação em todo e qualquer assunto que dissesse respeito aos índios". Porém com as mudanças ocorridas na Constituição de 1988 os índios passaram a receber proteção especial do Estado brasileiro, baseada em sua diferença cultural. A tutela não pôde mais existir da forma como vinha sendo aplicada até então às populações indígenas. Vale ressaltar que por "tutela" entende-se "autoridade concedida por lei para velar a pessoa e bens de um menor ou de um interdito" (FERREIRA, 1999).

Dentre os encaminhamentos importantes efetivados após a Constituição de 1988, tem-se a Medida Provisória nº 1911-8, de 27/08/99, que transferiu as responsabilidades pela saúde indígena da FUNAI para Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) que faz parte da administração indireta do Ministério da Saúde.

Amaral (2010) menciona que nesse contexto, passou também a atuar nas terras indígenas o agente de saúde indígena, sendo este, geralmente, "uma liderança indicada pela comunidade a assumir as funções similares dos agentes comunitários de saúde, remunerados para esta função". (p. 79)

No que tange è educação escolar indígena, em 1991 foi homologado o Decreto Presidencial nº 26/1991 que transferiu da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade pela proposição das políticas de educação escolar indígena, passando os Estados e Municípios a serem responsáveis por sua execução sob orientação deste órgão. No mesmo ano foi publicada a Portaria Interministerial MEC/Ministério da Justiça n°. 559/1991 (regulamentando o disposto no Decreto nº 26/1991), que estruturou a Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) na Secretaria de Ensino Fundamental/MEC e orientou a criação do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI)[29] e dos Núcleos de Educação Indí-

[29] Portaria MEC/SEF n.° 60/1992, com composição interinstitucional, de caráter consultivo e assessor para a definição das políticas e programas junto ao Ministério da Educação. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 15/07/2008.

gena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação, estes últimos, de caráter interinstitucional.

Além Decreto Presidencial nº 26/1991, outros documentos legais representativos foram gerados no plano educacional. Em âmbito federal, destaca-se, a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que em seu artigo 78, trouxe pela primeira vez como dever do Estado o oferecimento de uma educação intercultural e bilíngüe, com os seguintes objetivos:

> I- Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II- Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (LDB, 1996, Art. 78)

Em 1998 foi lançado outro relevante documento, o Referencial Curricular Nacional (RCNEI) para as Escolas Indígenas, elaborado por uma equipe composta por especialistas, técnicos e professores índios. Este documento buscou estabelecer princípios legais para uma educação indígena específica que não abrisse mão dos saberes da sociedade envolvente. No entanto, Grupioni (2000) apresenta que as diretrizes propostas pelo RCNEI não ocorrem como deveriam pois falta:

> (...) qualificação profissional dos agentes educacionais e abertura nos rígidos esquemas administrativos das secretarias de educação, de modo que se possam construir novos canais de interlocução em que as comunidades indígenas tenham papel ativo na definição do projeto político pedagógico de suas escolas. (GRUPIONI, 2000, p. 4)

Por sua vez, Novak (2007) apresenta que no ano de 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 14/99 que se refere às "Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena". Neste documento evidencia-se a demanda de formação inicial de professores indígenas, a ser atendida com a organização e autorização de cursos com esta finalidade.

Também em 1999, propôs-se a criação da "Escola Indígena" e definiu-se a esfera administrativa dessa escola, seu currículo, flexibilidade e a formação do professor. Estas questões foram normatizadas pela Resolução nº 3/99 do Conselho Na-

cional de Educação (CNE) que responsabilizou os Estados pela oferta, execução e regulamentação da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios. Ao Estado coube ainda "o provimento de recursos humanos, financeiros, bem como a promoção e formação inicial e continuada dos professores indígenas, além da elaboração e publicação de material didático específico para essas escolas". (BRASIL, Art. 9º, Inciso II, 2003)

Dessa forma, que no âmbito educacional houve três documentos nacionais – RCNEI, Parecer nº 14/99 e Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – que foram relevantes para compor e fundamentar a demanda permanente de formação de professores indígenas (no nível do ensino médio integrado à formação profissional) e, posteriormente, apresentando-se como demanda ao ensino superior.

Em outras palavras isso quer dizer que os fundamentos conceituais e jurídicos acerca do reconhecimento e organização das escolas indígenas, bem como da constituição e do reconhecimento deste novo sujeito denominado professor indígena, culminou com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, que, pioneiramente, dedicou um capítulo específico para a educação escolar indígena.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu diretrizes e metas educacionais para dez anos, buscando assegurar autonomia às escolas indígenas, por meio de uma participação cada vez maior da comunidade nas decisões que dizem respeito ao funcionamento da escola. Além disso, esse plano apresentou como meta o reconhecimento dos professores indígenas enquanto uma categoria, propondo programas contínuos de formação. (BRASIL, 2001)

Em 2002 foi criado o Programa Diversidade na Universidade, Lei nº 10.158/2002, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Ministério da Educação (MEC) cujo objetivo era promover o acesso de grupos socialmente desfavorecidos, sobretudo os afro-descendentes e indígenas ao ensino superior, por meio da transferência de recursos da União, no período de três anos, para instituições sem fins lucrativos que oferecessem projetos inovadores como, por

exemplo, curinhos pré-vestibulares preparatórios para o acesso dessas populações aos vestibulares convencionais.

Entretanto, Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2007) complementam que desde a sua implantação até o ano de 2004, esse programa apresentou reduzida adesão e atendimento às populações indígenas, "por não contemplar as necessidades e reivindicações destes povos em torno da formação específica e diferenciada de professores indígenas e demais áreas de profissionalização". (p. 39). De acordo com os autores supracitados:

> Desde sua implantação até o ano de 2004, esse programa atendeu 250 alunos em cursinhos pré-vestibulares, sendo registrados 24 destes que conseguiram passar no exame pré-vestibular. Destes, aproximadamente 15 estudantes indígenas receberam um apoio de 500 dólares, o que permitiu custear parte de seu material para o ensino superior. Em 2004, apenas uma instituição foi beneficiada por atender a todos os critérios do edital de seleção, não sendo aprovada a demanda para formação de professores indígenas apresentada por três instituições candidatas e que não tiveram seus projetos contemplados (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2004, p. 40).

Por sua vez, no mês abril de 2004, o governo federal, com Decreto nº 5.051, determinou o cumprimento do texto da Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989. Segundo o artigo 27, "a educação tem que responder às necessidades e aspirações desses povos, devendo ser formulada com a participação dos mesmos, visando transferir para eles a responsabilidade da elaboração de seus programas educacionais". Além disso, coube ao governo reconhecer o direito que esses povos têm de ter instituições próprias de ensino, desde que respeitadas as normas mínimas vigentes no país para o setor. Complementando o artigo 31 estabeleceu que:

> Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. (OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, GENEBRA, 1989).

Observa-se que a OIT Influenciou e fundamentou ainda mais a perspectiva explícita da capacidade de autodeterminação dos povos indígenas. Ou seja, seus conceitos básicos referem-se ao respeito à diversidade sociocultural e a exigência de participação desses povos nas decisões legislativas ou do Poder Executivo, na medida em que isto afete suas vidas, crenças, instituições, bem-estar social e cultural.

Assim em plano nacional, estes foram alguns dos documentos que buscaram normatizar a educação escolar para populações indígenas, apresentando um discurso de autonomia para estas populações, de respeito a sua cultura e preservação de sua identidade. Com isso, observa-se que os povos indígenas marcaram presença com os projetos de educação escolar indígena, com sua participação efetiva, em todos os momentos do processo, em busca da garantia de sua realização.

Concorda-se que com a promulgação dessas Leis (Constituição de 1988, LDB, RCNEI), a educação escolar indígena passou a ser "um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal da conquista e afirmação da cidadania, entendida como um direito e acesso aos bens e valores materiais e imateriais do mundo moderno" (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2004, p. 73). Com isso a questão da escola passou a compor o cotidiano dos povos indígenas do Brasil, não deixando de associá-la à luta mais ampla, como por exemplo, o direito e a garantia das terras.

Entretanto, o fim da tutela impôs outros tantos desafios relacionados diretamente à morosidade e a displicência com as quais são enfrentados os problemas indígenas. A diversidade cultural, as formas passíveis de integração e inclusão não são vistas com bons olhos por um grande segmento da população, que percebe essa movimentação como fruto de interesses políticos.

Estes desafios referem-se aos conflitos de princípios e perspectivas de vida que são comuns de existir em situações interétnicas; e, ainda, ao preconceito e à discriminação que os povos indígenas sofrem por serem portadores de culturas diferentes. Este aspecto, de acordo com Baniwa (2008), é o que traz maiores complicações na sociedade contemporânea, porque além de aprofundar os dilemas

culturais, gera violência de toda ordem contra os povos indígenas, provocadas deliberadamente e na maioria das vezes de forma institucionalizada:

> Estes preconceitos não acontecem simplesmente pelas diferenças culturais, sociais ou econômicas, mas porque essas diferenças são reprovadas, desprezadas e às vezes odiadas, em função de um ideal homogeneizador, etnocêntrico ou globocêntrico da vida moderna, representada por padrões artificiais criados pela mídia e pelas elites econômicas das sociedades ocidentais brancas. (BANIWA , 2008 , p. 2)

Acredita-se que os dilemas referidos por Baniwa são estritamente de fundo existencial, de auto-realização individual e coletiva, e que fazem parte do cotidiano de dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas. Dizem respeito a conflitos de princípios e valores que orientam de forma profunda a vida de sociedades e culturas.

A história dos povos indígenas aponta para aspectos cada vez mais óbvios, de que se no passado colonial os índios viveram um drama cultural em função da negação e da perseguição às suas tradições e culturas, nos dias atuais enfrentam dilemas socioculturais em função das pressões da inclusão e da integração a uma estrutura social e educacional.

Este aspecto, por sua vez, ajuda a perpetuar a violação de seus direitos, e, para melhor resistir a esse processo, buscam cada vez mais apropriar-se de conhecimentos que lhes servirão de instrumentos de defesa. Ou seja, buscam o ensino superior como forma de apropriação do conhecimento da sociedade envolvente para lutarem por suas terras e direitos coletivos.

2.4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Embora impere o consenso de que o princípio fundamental da luta do movimento indígena e da política indígena é o direito à diferença, e que o respeito devido a esta diferença não admite formas de discriminação no atendimento aos direitos básicos de todo cidadão e de todo grupo social, na prática, muitas ações voltadas aos índios parecem calcadas em objetivos diferentes, ou seja, buscam a igualdade dos índios aos "não índios". (D'ANGELIS, 2000)

A explicação dessa atitude reside no fato de que os esforços empreendidos até aqui pelos órgãos implementadores das políticas públicas voltadas aos Índios pautaram-se muito mais na "Escola *Para* o Índio", do que na "Escola *Do* Índio". De acordo com Costa essa postura pode ser explicada:

> A permanência incrustada na cabeça dos professores, da pedagogia tradicional, em partes, denuncia de certa forma a incapacidade do pensamento laico em superar a organização da cultura, forjada pelo capitalismo e a elite dominante no Brasil, originária em nosso país devido à colaboração da Educação Jesuítica, acrescida pela ferocidade com que eram caçados pelos bandeirantes paulistas. A educação poderia ser uma forma para que estes povos se livrassem dos agentes que os subjugava ao invés de ser a forma de jugo. Inicia-se, então, um movimento pelo qual as comunidades indígenas pudessem resgatar suas tradições, conhecimentos e cultura para alcançar liberdade e autonomia. (COSTA, 2005, p. 17)

Historicamente, a educação escolar indígena esteve voltada para práticas educativas que se direcionavam ao "caráter reprodutivista e classista da ideologia dominante – e educação do 'branco' - que estava presente nas diretrizes educacionais oficiais e que visava à continuidade das condições de exploração e submissão pacífica dos setores populares a esse *staus quo"*. (FREIRE, 2000a, p. 34)

Contrária a esta posição, encontra-se a demanda por uma educação superior do indígena, que passou a ser assunto de relevância nas últimas décadas, principalmente após a Constituição de 1988, propiciando um momento de redimensionamento das relações entre índios e não índios. Dito de outra forma, com o advento da Constituição de 1988 e os avanços pós-constituição na questão indígena, fortaleceu-se o trabalho das organizações indígenas e deram condições de "reconhecimento do direito à diversidade étnica e cultural" (SILVA, 2005, p. 121).

Cabe destacar que o maior número de organizações políticas envolvendo lideranças e professores de vários grupos étnicos encontra-se, principalmente, nas regiões Norte e Centro-oeste do país. Avalia-se que este aspecto influenciou a reivindicação mais incisiva pela formação e habilitação de professores indígenas nessas regiões, pela criação de Cursos de Licenciatura Intercultural em detrimento da instituição de políticas de ingresso diferenciado de índios nas universidades públicas. (GRUPIONI, 2004, p. 38)

A demanda por ensino superior indígena também foi impulsionada com a constituição do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e da Coor-

denação Geral de Educação Escolar Indígena no MEC que propiciou uma articulação oficial entre as lutas e organizações dos professores indígenas, que se fortaleceram desde o início da década de 1980, e a obrigação institucional do Governo Federal na assunção, implantação e indução de uma política de educação escolar indígena *com* os índios e não *para* os índios. Porém, Amaral destaca que:

> Mesmo diante dos debates, das proposições e definições legais que fizeram avançar as políticas de educação escolar indígena no Brasil, bem como a crescente sensibilização da sociedade brasileira em torno da questão indígena, o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior até o ano 2000 ocorreu por meio de ações isoladas e algumas iniciativas de universidades particulares. (AMARAL, 2010, p. 90)

No início da década de 1990, o único registro existente acerca do ingresso de indígenas no ensino superior refere-se às iniciativas de convênios entre a FUNAI e universidades públicas e privadas para acesso a estudantes indígenas, exemplificado pelo ingresso de um grupo de estudantes indígenas na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2004).

Conforme Baniwa "esta política da FUNAI permaneceu nos anos 2000, sendo que, muitos desses estudantes passaram a ser, aos poucos, incorporados pelas universidades públicas ou pelos programas de crédito do Governo Federal" (BANIWA, 2006, p. 89). Assim, várias destas experiências ocorreram de forma isolada e fragmentada movidas pela iniciativa pessoal dos indígenas ou junto às suas famílias, como afirma Feitosa (2007) ao analisar essa questão num evento nacional realizado tratando desta temática:

> Em se tratando de curso superior, há as experiências individuais; muitos heróis indígenas, presentes neste evento, numa iniciativa pessoal, conseguiram abrir difíceis espaços por esforço próprio. Alguns deles tiveram maior ou menor apoio de suas comunidades ou de entidades, mas seu mérito foi de cunho pessoal. (FEITOSA, 2004, p. 91)

Ao encontro da afirmação anterior, Carvalho e Segato (2001) citados por Munanga explicitam a inconsciência das universidades brasileiras nesse período, em face da questão indígena, destacando a realização deste atendimento pelas escolas cubanas:

> Dos primeiros quatro índios brasileiros que neste momento se preparam para ser médicos somente conseguiram ingressar numa Escola de Medicina de Cuba! Imaginemos a situação: é uma faculdade cubana, que não dispõe nem minimamente dos recursos com que contam universidades como a USP, a Unicamp, a UFRJ ou a UnB, que está ajudando o Brasil a saldar a sua dívida de cinco séculos para com os índios brasileiros! (CARVALHO; SEGATO, 2001 *apud* MUNANGA, 2003a, p. 48)

Por sua vez, Telles (2004) informa que em 1999, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) incluiu o quesito cor no formulário de inscrição de candidatos ao concurso vestibular convencional e no formulário de ingresso dos estudantes nessa instituição. "Nessa pesquisa, deparou-se com certo percentual de estudantes que se auto-declaravam indígenas, provocando espanto entre os colegas pelo não reconhecimento destes sujeitos no espaço universitário." (TELLES, 2004, p. 65).

A partir dos anos 2000, iniciou-se uma nova discussão referente às políticas públicas direcionadas ao ensino superior para os povos indígenas. Essa discussão ocorreu por ocasião da comemoração dos 500 anos da presença, colonização, exploração e expropriação dos seus territórios tradicionais por não-indígenas.

Nesse sentido, dois eventos de projeção internacional ocorridos no início desta década foram fundamentais: a) Comemoração dos 500 anos do descobrimento do Brasil pelos portugueses, realizada no dia 22 de abril de 2000, em Porto Seguro/Bahia.

Neste evento houve Marcha e a Conferência dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil, explicitando as dívidas históricas do Estado para com os índios brasileiros e renovando as lutas destes povos; b) III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, no período de 31 de agosto a 07 de setembro de 2001. Essa Conferência constituiu um marco importante para redefinição da agenda das relações raciais no mundo (HERINGER, 2006), estabelecendo novas orientações e compromissos internacionais em torno das políticas públicas afirmativas, fundamentalmente, para afro-descendentes e indígenas.

Em relação à III Conferência Mundial das Nações Unidas realizada em Durban 2001, na África do Sul, Amaral (2010) destaca que dentre as propostas de medidas governamentais voltadas às populações indígenas que foram apresentadas

pelo Relatório do Comitê Nacional para a preparação brasileira na III Conferência, salientou-se a preocupação com o acesso e a permanência deste segmento no ensino superior, explicitada pela proposição: "o estabelecimento de políticas educacionais que possibilitem a permanência de estudantes indígenas nas universidades" (AMARAL, 2010, p. 93)

Esses eventos contribuíram para visibilizar a causa indígena e sensibilizar o Governo Federal para atender às reivindicações das populações indígenas e afrodescendentes. O período pós-Conferência de Durban, após a aprovação do PNE, a primeira resposta institucional ao pleito do ensino superior aos povos indígenas se consolida pelo Parecer n.° 10/2002, do relator Carlos Roberto Jamil Curi, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. O relator argumentou pela especificidade da formação de professores indígenas em nível universitário, em resposta à Carta de Canauanim, encaminhada ao CNE pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR). (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2004)

A partir do se vem apresentando nesta pesquisa, cabe destacar, que o ensino superior para os povos indígenas, de acordo com os autores mencionados, divide-se em duas vertentes diferentes, mas historicamente entrelaçadas, que tem sido percebidas de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos indígenas por uma formação no ensino superior. Estas vertente são classificadas da seguinte forma: a) formação superior para professores indígenas em cursos específicos (licenciaturas interculturais) e; b) formação de ensino superior em busca de outras profissões para inserção no mercado de trabalho. A seguir apresentam-se estas vertentes.

2.4.1. Formação superior para professores indígenas em cursos específicos (licenciaturas interculturais)

Para Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2004) a primeira vertente diz respeito à busca de formação superior por professores indígenas em cursos específicos e relaciona-se diretamente à educação escolar que foi imposta aos indígenas. Dessa forma, essa linha de formação específica baseia-se na educação escolar indígena explicitada no item 2.2 desse capítulo. Ou seja, inicialmente a educação voltada

para índios na intenção de situá-los como futuros trabalhadores, utilizando-se da língua indígena como veículo de integração nacional.

Também estão inseridas na linha desta posição, ao longo das décadas de 1980 e 1990, as ONGs fundadas por antropólogos, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão assessor da conferência Nacional dos Bispos do Brasil, e a Organização Leiga Operação Anchieta (OPAN), que "passaram a contestar a ação educativa da FUNAI e das missões tradicionais, propondo modelos alternativos de escolarização indígena. Tais modelos visavam práticas diferenciadas e interculturais, fortalecendo a categoria de *professores indígenas*." (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFAMANN, 2004, p.10) Porém, Matos salienta que:

> Apesar de algumas ações terem se iniciado no período de 1991-1994, só no período de 1995-2002 a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas - CGAEI/Secretaria de Educação Fundamental/MEC efetivamente desencadeou uma atividade que resultou, em números do fim da gestão de Fernando Henrique Cardoso, no atendimento a mais de 100 mil estudantes indígenas, em uma rede de cerca de 1.392 escolas indígenas, assistidas por mais de 4.000 professores que trabalhavam em elevada percentagem (mais ou menos 75%) junto a seus próprios povos. (MATOS, 2004, p. 93)

Complementando a citação anterior, Paulino (2008) informa que em 2001 foi criado o primeiro curso de Licenciatura Intercultural de nível superior pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Neste mesmo período, encontrava-se em vigência o Projeto 3º Grau Indígena, também oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Barra dos Bugres/MT, atendendo à demanda dos professores indígenas formados em nível de Magistério pelo Projeto Tucum[30].

Por sua vez, após o projeto pioneiro da UNEMAT, os professores indígenas de Roraima também passaram a se destacar pela experiência de organização de seu Curso de Licenciatura Intercultural, iniciado em 2003, por iniciativa da Universidade Federal de Roraima (UFR), por meio do Núcleo Inskiran de Formação Superior

[30] O Projeto Tucum foi uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), FUNAI, dentre outras organizações governamentais e não governamentais e se caracterizou como pioneiro dentre os Cursos de Magistério Específico em nível de Ensino Médio para formação de professores indígenas, organizados no período no país. Ao todo habilitou 176 professores indígenas de várias etnias do Estado (MENDONÇA; VANUCCI, 1997; ÂNGELO, 2008).

Indígena, transformado posteriormente em Instituto Insikiran[31]. Essa Universidade, ineditamente, constituiu um corpo docente específico para atender à demanda de formação de indígenas.

As Licenciaturas Interculturais, portanto, foram as primeiras iniciativas que garantiram políticas de acesso para indígenas em universidades públicas. "Assim como essas experiências, outras aproximações ocorreram pelo país estabelecendo novas relações entre universidades e povos indígenas" (JANUÁRIO, 2004, p. 76).

Neste ponto cabe uma diferenciação importante: ao se tratar de políticas para acesso de indígenas à universidade, defende-se - de acordo com a definição apresentada no capítulo I desta pesquisa - que *as Licenciaturas Interculturais não são consideradas ações afirmativas, por sua implementação e desenvolvimento serem um dever de Estado, e seu caráter permanente.*

Além disso, estes cursos tem diferenças cruciais em relação aos "regulares" no tocante à permanência, por serem semipresenciais. Os alunos das Licenciaturas Interculturais já trabalham como professores em suas Terras Indígenas e só freqüentam a universidade durante o período de recesso escolar, em um tipo de "formação em serviço".

Entretanto, Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2004) destacam que com a expansão desigual do ensino fundamental em aldeias, bem como a composição dessa nova categoria socioétnica-profissional – o *professor indígena*, criatura e criador das práticas instauradoras dessa nova política – não foi acompanhada de ações de Estado voltadas para efetivamente formar indígenas dotados dos conhecimentos necessários a exercê-los, pois, no tocante à formação superior de professores indígenas, nada de concreto foi realizado na esfera do MEC pelo governo até 2002.

Paulino (2008) acrescenta ainda que, embora a maior parte dos programas de formação de professores indígenas tenha se desenvolvido no âmbito do Ensino Médio, a meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172/2001, no item Educação Indígena previa:

---

[31] O Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena foi criado em 2001 para atender a demanda dos povos indígenas por uma política de acesso e permanência no ensino superior adequado às suas necessidades. Disponível em: www.insirikan.ufrr.br Acesso em: 12/09/2009.

> 17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente. (BRASIL, 2001, META 17)

Preocupados com as dificuldades enfrentadas pela educação escolar indígena no país e para obter um panorama da situação, em 2003, após a posse de Governo Federal considerado de esquerda no país[32], o Ministério da Educação (MEC) em conjunto com a Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI) iniciaram o debate em torno das políticas de ensino médio e de ensino superior aos povos indígenas. Em conjunto com o MEC, essa Comissão aprovou e deliberou organização do diagnóstico sobre a demanda e oferta de ensino médio nas Terras Indígenas (TIs) do país. De acordo com Cunha:

> Constatou-se que na transição do governo FHC para o de Lula não havia no MEC informações sobre os indígenas que cursam o Ensino Médio e o Ensino Superior. As disponíveis estavam restritas ao Ensino Fundamental, inclusive porque a concepção de educação indígena ou o acesso dos indígenas a ela vinculava-se particularmente ao Ensino Fundamental. Além da falta de disponibilidade de informações sobre as questões do acesso e da permanência de indígenas no Ensino Superior, não existem reflexões ou estudos sobre as primeiras experiências na década de 1980/90, bem como sobre as iniciativas individuais desenvolvidas nas mais diferentes regiões do país, ou mesmo sobre as experiências de grupo realizadas nos anos de 1990, a exemplo da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e da Universidade de Tocantins (UNITINS). No caso da UFRR, nenhum dos alunos concluiu os estudos, enquanto na Unitins menos de 20% dos alunos o fizeram, sendo que quase nada se sabe sobre essas experiências. (CUNHA, 2004, p. 96)

Para o autor citado a falta de informações sobre a situação da educação escolar indígena no país pelo MEC até 2002, contribuiu para a fragmentação das experiências em curso (as Licenciaturas Interculturais) e não propiciou o debate nacional das organizações e professores indígenas sobre esta temática, fragilizando tais iniciativas e dificultando o diálogo entre os maiores interessados nesse processo – os povos indígenas do Brasil.

Assim, no ano de 2004, visando a mudança desse panorama foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Segundo Henriques, "a constituição deste novo espaço no MEC buscou definir uma agenda política institucional que viesse a superar os engessamentos e as fragmentações

[32] Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006).

historicamente segmentadas na máquina pública, possibilitando diálogos na formulação de políticas voltadas a segmentos sociais específicos" (HENRIQUES, 2004, p. 67).

No interior da SECAD implantou-se a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, vinculada ao Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania (Decreto Presidencial n°. 5.159/2004. Nesse contexto, a Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI) também foi transformada pelo MEC em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), ampliando sua atuação e sua representação, propondo-se a maior interação com os diversos atores institucionais atuantes no campo das políticas educacionais relacionadas aos povos indígenas (HENRIQUES, 2004).

Contudo, no que tange a investimentos, estes permaneceram incipientes as políticas de financiamento para fomento, implantação e continuidade de cursos de licenciatura intercultural – vários deles em curso por iniciativas próprias de universidades públicas, bem como para incentivo à permanência de estudantes indígenas que ingressaram ou viessem a ingressar em instituições públicas ou privadas de ensino superior. (GRUPIONI, 1992, p. 78)

Como exemplo de política afirmativa para as Licenciaturas Interculturais Indígenas, Lima e Barroso-Hoffmann (2007) citam a parceria entre os Ministérios de Educação (MEC), Ministério da Saúde (MS), Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR) que em 2005 lançaram, o Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais (PROLIND). Esse programa "tem como objetivo geral instituir um programa integrado de apoio à formação superior indígena, em especial a formação de professores indígenas, como uma política de estado a ser implementada pelas Instituições Públicas de Ensino Superior do País". (PROLIND *apud* SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2004, p. 78)

Esse programa também visa atender a formação de docentes indígenas que integrem ensino e pesquisa, e promovam a valorização de estudo de temas indígenas relevantes. Apoia ainda, projetos de acesso e permanência de estudantes indígenas nas instituições de educação superior, que possibilitem o desenvolvimento de

ações que integrem ensino, pesquisa e extensão universitária nas comunidades de origem dos estudantes indígenas.[33] (PROLIND, EDITAL 2005)

De acordo com o primeiro Edital de convocação pública do PROLIND publicado em 29/06/2005 Amaral (2010) apresenta três eixos para a formulação e avaliação das propostas sendo:

> a) a manutenção de cursos já em andamento e implantação de novos cursos; b) a elaboração de propostas de cursos com participação da comunidade a ser beneficiada; e c) o apoio a projetos de permanência de estudantes indígenas nas IES públicas federais e não federais, que possibilitem o desenvolvimento de ações que integrem ensino, pesquisa e extensão universitária nas comunidades de origem dos estudantes indígenas. (PROLIND, 2005 *apud* AMARAL, 2010, p. 107)

Constata-se, entretanto que, dentre os eixos citados, os dois primeiros passaram a receber maiores investimentos deste Programa, não estando ainda definido o financiamento de ações voltadas ao apoio à permanência de estudantes indígenas em cursos de graduação de universidades públicas, tais como auxílio para alojamento, transporte, alimentação, dentre outras necessidades logísticas e pedagógicas. Importante destacar que o Edital do PROLIND para o ano de 2009, último consultado para a elaboração desta pesquisa, não estabeleceu linhas de financiamento para bolsas de permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas

Em 2007, para vislumbrar a situação referente à formação de professores indígenas em nível superior no país, Cajueiro realizou um levantamento referente às Licenciaturas Interculturais que foram implantadas em 11 universidades públicas, das quais 8 são federais (Amazonas, Acre, Roraima, Amapá, Minas Gerais, Dourados,Tocantins, Goiás) e 3 estaduais (Amazonas, São Paulo, Mato Grosso). Este levantamento está delimitado no quadro a seguir:

---

[33] Retirado de versão final do Programa e Edital publicado em 26/04/2005. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 19/11/2009. Torna-se relevante salientar ainda que, nesta mesma página eletrônica, bem como materiais impressos de divulgação das políticas de inclusão para o Ensino Superior de Lula da Silva, o PROLIND é apresentado como política.

REGIÃO NORTE	AM	Universidade Estadual do Amazonas (UEA) Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
	AC	Universidade Federal do Acre (UFAC)
	RR	Universidade Federal de Roraima (UFRR)
	AP	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
REGIÃO CENTRO-OESTE	MT	Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT)
	MS	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
	TO	Universidade Federal do Tocantins (UFT)
	GO	Universidade Federal do Goiás (UFG)
REGIÃO SUDESTE	SP	Universidade de São Paulo (USP)
	MG	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

QUADRO 3 - LICENCIATURAS INTERCULTURAIS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS
FONTE: Cajueiro (2007). Disponível em: www.trilhasdeconhecimentos.etc.br
Acesso em: 13/02/2009. Adaptado pela autora (2010)

Conforme Quadro 3, observa-se que a localização regional dessas IESPs, está dividida da seguinte forma: 5 delas (54,5%) estão localizadas na Região Norte, 4 (27,3%) na Região Centro-Oeste e outras 2 (18,2%) na Região Sudeste. Cajueiro (2007) também destacou nesse levantamento que duas destas universidades – Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Universidade Federal de Goiás (UFG) – se uniram por meio de uma parceria e realizam um curso unificado. Dessa forma, apesar de pertencerem a estados limítrofes, situam-se em duas regiões administrativas distintas, tendo, por isso, seu curso o caráter transregional. Quanto às regiões Sul e Nordeste, o autor não encontrou iniciativas dessa natureza.

Cajueiro (2007) também apresenta que com o levantamento provisório realizado não se pode avaliar a eficácia e relevância destas iniciativas. Para que ocorresse um processo sério de avaliação de tais iniciativas seria necessária a obtenção de informações mais detalhadas sobre o funcionamento dessas ações e dos cursos de Licenciaturas Interculturais, como, por exemplo, quantos acadêmicos indígenas têm se formado por ano em cada um desses cursos e se a grade curricular dos cursos está atendendo às especificidades das demandas.

Em contraponto a formação de nível superior para professores indígenas – Licenciaturas Interculturais, Cajueiro (2007) diagnosticou nesse mesmo levantamento provisório realizado em esfera federal que:

> As políticas e investimentos voltados **ao apoio da formação profissional em nível superior de estudantes indígenas vinculados a outros cursos de graduação (grifo nosso),** que não sejam as Licenciaturas Interculturais nas IEPs públicas, são desafiadoras, isso porque falta ainda um posicionamento do Governo Federal para a aprovação da política de cotas nas IES Federais. Mais indefinida ainda está à política para garantia da permanência destes alunos no ensino superior, estando esta perspectiva relegada a segundo plano. (CAJUEIRO, 2007, p. 4)

Nesse sentido, concordando com Cajueiro e para se ter uma dimensão dos desafios que educação superior visando a formação profissional em outros cursos de graduação de indígenas no Brasil significa, realizou-se uma pesquisa nos dados do *Censo Escolar Indígena*[34](CGEEI/SECAD, 2007). Assim constatou-se que havia no Brasil até o ano de 2006, 2.419 escolas em terras indígenas, com mais de 9.100 professores, dos quais em torno de 88% eram indígenas. Estas escolas eram freqüentadas por uma população de 172.591 alunos indígenas, uma cifra que representava uma expansão de 10% ao ano da matrícula em relação a 2002[35]. Dessas escolas, 1.112 (46,6%) eram estaduais, 1.284 (53,1%) eram municipais e 23 (0,9%) eram privadas, totalizando 2.419.

Quanto à distribuição dos estudantes por nível de ensino, dos 172.591 alunos identificados, 10,9% cursavam a educação infantil, 60,8% estavam nas séries iniciais do ensino fundamental, 16,4% estavam nas quatro séries finais do ensino fundamental, 7,5% cursavam a educação de jovens e adultos e 4,4% cursavam o ensino médio em terras indígenas. Esses jovens ao terminarem o ensino de jovens e adultos e o ensino médio nas aldeias visam o ensino superior, conforme pesquisas de Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2004), Cajueiro (2007), Paulino (2008) e Amaral (2010). "Até 2002, quase não existiam escolas indígenas nas aldeias, quem dirá ensino médio". (SOUZA LIMA, BARROSO-HOFFMANN, 2004, p.29)

Outra informação relevante observada foi que o Censo Escolar Indígena 2006 pesquisou apenas jovens indígenas que cursaram o ensino médio em terras indígenas, ficando uma lacuna referente aos jovens que cursaram o ensino médio fora das aldeias. Sobre essas informações ainda não se tem estatísticas.

---

[34] Depois de 2006 não foi realizado mais nenhum Censo de Educação Escolar Indígena. Disponível em: www.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/censosecad.pdf Acesso em 12/04/2008.

[35] Primeiro Censo Escolar Indígena realizado no país.

Porém, Gesteria apresenta que na sua maior parte, os jovens indígenas que cursam o ensino médio, fora de suas aldeias:

> (...) o fazem com grandes sacrifícios pessoais e de suas famílias, sofrendo grande discriminação e, o que é muito próprio das áreas próximas às terras indígenas, um tipo peculiar de invisibilidade que os torna pouco perceptíveis aos olhos de professores e diretores de escolas que, sem necessariamente agirem de má-fé, mas imbuídos dos preconceitos intensos dessas regiões, tomam-nos por "caboclos" pouco letrados. (GESTEIRA, 2002, p. 71)

Dessa forma, com base nas pesquisas realizadas pelo Censo Escolar Indígena de 2006 e por Cajueiro (2007), entende-se que nos últimos anos, a busca pelo ensino superior do índio está vinculada diretamente ao preparo para o mercado de trabalho em suas aldeias e fora dos muros delas. Em outras palavras isso quer dizer que os índios vão para a universidade aprender novas profissões e buscar o conhecimento científico como forma de garantirem-se em um tempo cada vez mais complexo.

Nesse sentido, constatou-se que a ampliação da oferta do Ensino Fundamental e do acesso ao Ensino Médio entre os anos de 2002-2006 resultou no crescimento da demanda pelo Ensino Superior. Estima-se que mais de 5.000 estudantes indígenas em 2007 estavam distribuídos nas universidades brasileiras (FUNAI, 2007; CAJUEIRO, 2007), isso graças às ações afirmativas que giram em torno da política de cotas/vagas suplementares nas universidades brasileiras.

Conclui-se assim, que apesar das pesquisas realizadas pelos autores supracitados, até hoje pouco se sabe sobre a sobre a real presença da população indígena no ensino superior brasileiro, isso porque até o momento não foram sistematizados dados oficiais. Menos ainda se sabe sobre suas trajetórias rumo à universidade e a possível influência, ainda que recente, de políticas de ação afirmativa na definição desse quadro.

Todavia, considera-se que em virtude do seu perfil socioeconômico, a maior parte dessa população tenha cursado a educação básica em escolas públicas, em que a falta de preparo de professores e gestores no trato da presença indígena é um dos agravantes para os problemas normalmente encontrados na escolarização de camadas populares.

Assim torna-se razoável pensar que tal contingente de estudantes universitários indígenas venha crescendo, consideravelmente, por meio, tanto das ações afirmativas, quanto dos vestibulares diferenciados para os cursos de Licenciatura Intercultural.

2.4.2 Formação de ensino superior para inserção no mercado de trabalho/outras profissões

Para Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2004), a segunda vertente por meio da qual se cristalizaram as demandas dos indígenas por formação superior insere-se na demarcação de boa parte das terras indígenas, o que se intensificou no período pós-constitucional e, sobretudo, após a entrada, da cooperação técnica internacional para o desenvolvimento, financiando e normatizando a definição de terras indígenas no Brasil. Ao encontro deste posicionamento Oliveira salienta que:

> No período imediatamente pós-constituinte, Ailton Krenak, importante liderante indígena, organizou um centro de formação em Goiânia, visando enfrentar os desafios à formação de indígenas em áreas que iam desde a agronomia até a advocacia, pensando exatamente no cruzamento dos conhecimentos tradicionais indígenas e dos saberes universitários, e na necessidade de terem quadros indígenas que construíssem novos relacionamentos com o Estado brasileiro e com redes sociais nos contextos locais, regionais, nacional e internacional sem a mediação de profissionais técnicos não-indígenas. Alguns dos formados estão hoje em ação, um ao menos concluindo pós-graduação, mas a experiência foi descontinuada. (OLIVEIRA, 1998, p. 34)

Entende-se que Oliveira revela que esta vertente solicitando a formação de ensino superior passou pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização a que estão submetidos e, que culminou nas demarcações de terras para as coletividades, processo que se incrementou após a Constituição de 1988. Barroso-Hoffmann e Souza Lima acrescentam que:

> Constatava-se que uma das maiores preocupações de diversos segmentos governamentais e não-governamentais envolvidos em todos esses processos de constituição de "políticas da diferença", em que a territorialização seria um eixo fundamental, era com a necessidade de "capacitar" – termo caro ao jargão desenvolvimentista – os povos indígenas e suas organizações para concorrerem a recursos de diversos mecanismos de fomento, para coadjuvarem numerosos processos dos quais idealmente eram os destinatários e deveriam ser os protagonistas. (BARROSO-HOFFMANN; SOUZA LIMA, 2004, p. 17)

De acordo com estes autores, durante esse período, expandiram-se os cursos de treinamento em métodos de montagem de projetos, em técnicas de gestão de organizações, que se impuseram pela via dos formatos em que operam as agências internacionais e nacionais de fomento. Naquele momento, muitos indígenas defendiam que, além de receber treinamentos tópicos (as *capacitações*), teoricamente destinados a permitir que não saíssem de suas terras e que operassem organizações segundo os moldes das burocracias nacional e internacional, era necessário que se formassem nas universidades, que adquirissem os conhecimentos não-indígenas para se adaptarem às injunções colocadas pelos seus novos direitos. (BARROSO-HOFFMANN, SOUZA LIMA, 2004)

Cajueiro (2007) apresenta que foi nesse contexto que, em abril de 2001, surgiu no estado do Paraná a primeira política de inclusão para acesso diferenciado à universidade que tomou como público-alvo os povos indígenas. Nesse ensejo, para obter uma real dimensão da situação das ações afirmativas que foram direcionadas aos povos indígenas nas universidades públicas em diferentes regiões do Brasil, esse pesquisador realizou um levantamento que tomou como base o Cadastro das Instituições de Educação Superior (INEP) complementadas pelo Censo Escolar Indígenas de 2006 (CGEEI/SECAD, 2007).

Para tanto, o autor pesquisou em *websites* de 213 IESPs, dentre as quais 43 (20%) apresentaram alguma forma de ação afirmativa relacionada ao acesso diferenciado de indígenas ao seu corpo discente. Algumas dessas ações afirmativas foram direcionadas a um público-alvo definido segundo critérios sócio-econômicos, outras segundo critérios étnico-raciais. No Quadro 4 apresenta-se um resumo sobre as 43 universidades públicas no Brasil que contemplam ações afirmativas para indígenas.

Continua

UF	IES	Federal Estadual	Tipo	Nº de Vagas	Processo Seletivo
PR	UEL UEPG UNIOESTE UNICENTRO UNESPAR/UENP UEM	Estadual	Suplementar	6 vagas/ano para indígenas residentes no Estado do Paraná	Vestibular Específico
	UFPR	Federal	Suplementar	7 vagas/ano para indígenas residentes no território brasileiro	Vestibular Específico
SC	UFSC	Federal	Suplementar	5 vagas/ano preenchidas pelos melhores classificados no vestibular	Vestibular Geral
RS	UFRGS	Federal	Suplementar	10 vagas/ano	Vestibular Específico
	UFSM	Federal	Suplementar	Sistema Cidadão Presente D: para candidatos indígenas; serão criadas até cinco novas vagas, distribuídas nos cursos de graduação em que houver procura.	Vestibular Geral
MG	Unimontes UEMG	Estadual	Cota	5% das vagas para portadores de deficiência e indígenas	Vestibular Geral
SP	UNIFESP	Federal	Suplementar	10% de vagas a mais em cada curso para os que se autodeclararem de cor de pele preta, parda ou indígena e tenham cursado ensino médio integralmente em escolas públicas	Vestibular Geral

	Unicamp	Estadual	Pontos a mais	10 pontos a mais no vestibular para negros, pardos ou indígenas	Vestibular Geral
	UFABC	Federal	Cota	1 em cada 500 vagas por ano	Vestibular Geral
	UFSCAR	Federal	Suplementar	1 vaga em cada curso por ano	Vestibular Geral
RJ	UERJ UENF UEZO	Estadual	Cota	5% das vagas para portadores de necessidades especiais e índios	Vestibular Geral
	ISE ZONA OESTE ISE PÁDUA ISERJ ISEPAM ISE TRÊS RIOS ISECCP ISET-RIO IST HORTICULTURA ISTPARACAMBI	Estadual	Cota	Pelas Leis Estaduais 4151/2003 e 5074/2007, reserva de 50% (cinqüenta por cento) das vagas a candidatos carentes, distribuídas da seguinte forma:I) 20% (vinte por cento) para estudantes oriundos da rede pública de ensino; II) 20% (vinte por cento) para estudantes de cor de pele negra; III) 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor IV) 5% (cinco por cento) integrantes de minorias étnicas, filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos em razão do serviço.	Vestibular Geral

DF	UnB	Federal	Suplementar	Agronomia – 2 vagas Enfermagem – 2 vagas Obstetrícia – 2 vagas Eng. Florestal – 2 vagas Medicina – 2 vagas Nutrição – 2 vagas (por ano)	Vestibular Específico
MT	UFNT	Federal	Suplementar	Agronomia – 2 vagas Eng. Sanitária – 2 vagas Eng. Ambiental – 3 vagas Nutrição – 2 vagas (por ano)	Vestibular Específico
GO	UEG	Estadual	Cota	5% para índios e portadores de deficiências	Vestibular Geral
MS	UEMS	Estadual	Cota	10% das vagas para índios (177 vagas)	Vestibular Geral
BA	UNEB	Estadual	Cota	5% de candidatos indígenas	Vestibular geral
	UEFS	Estadual	Cota	2 vagas por ano para indígenas e quilombolas	Vestibular geral
	UESC	Estadual	Suplementar	2 vagas para os que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas (por ano)	Vestibular Geral
	UFRB	Federal	Suplementar	2 vagas por curso para índios aldeados ou moradores das comunidades e remanescentes de quilombos	Vestibular Geral
			Cota	2% para índios descendentes	

BA	UFBA	Federal	Suplementar	2 vagas por curso para índios aldeados ou moradores das comunidades e remanescentes de quilombos	Vestibular Geral
			Cota	2% para índios descendentes	
	CEFET-BA	Federal	Cota	Estudantes que tenham cursado todo o ensino médio na Escola Pública, sendo que, desses, pelo menos 60% (sessenta por cento) de estudantes que se declarem afrodescendentes, de acordo com a classificação do IBGE, 5% (cinco por cento) de estudantes que se declarem índios e índios descendentes e 35% para os demais	Vestibular Geral
MA	UFMA	Federal	Suplementar	1 vaga por semestre (no geral)	Vestibular Geral
RR	UFRR	Federal	Suplementar	Ciências da Comutação – 3 vagas Ciências Econômicas – 5 vagas Ciências Biológicas – 2 vagas Ciências Sociais – 5 vagas História – 6 vagas Medicina – 2 vagas Rel. Internacionais – 1 vaga (por ano)	Vestibular Específico

AM	UEA	Estadual	Suplementar	174 vagas por ano, exclusivamente para indígenas pertencentes as etnias do estado do Amazonas	Vestibular Geral
TO	UFT	Federal	Cota	5% das vagas oferecidas exclusivamente para indígenas (98 vagas)	Vestibular Geral

QUADRO 4 - AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS
FONTE: Cajueiro (2007) Disponível em: www.trilhasdeconhecimentos.etc.br Acesso em: 13/02/2009

Conforme as informações do Quadro 4, observam-se quão diversas apresentam-se as políticas afirmativas no ensino superior público do Brasil. Um apontamento relevante refere-se ao tipo de processo seletivo. Percebe-se que em alguns casos, ocorre por um "vestibular específico" que é realizado apenas por indígenas, fato que não se observa em outros tipos de ações afirmativas (para negros ou estudantes de escolas públicas), sempre vinculados a um vestibular geral. Porém, em todos os casos mantêm-se o critério de seleção "vestibular".

Também se pode notar que dentre as quais 43 IESPs públicas que apresentaram alguma forma de ação afirmativa relacionada ao acesso diferenciado de indígenas ao seu corpo discente, 28 delas são estaduais (60 %) e 15 são federais (40 %).

A Figura 1 apresenta a distribuição das IESPs Federais e Estaduais que desenvolvem ações afirmativas aos Povos Indígenas no território nacional:

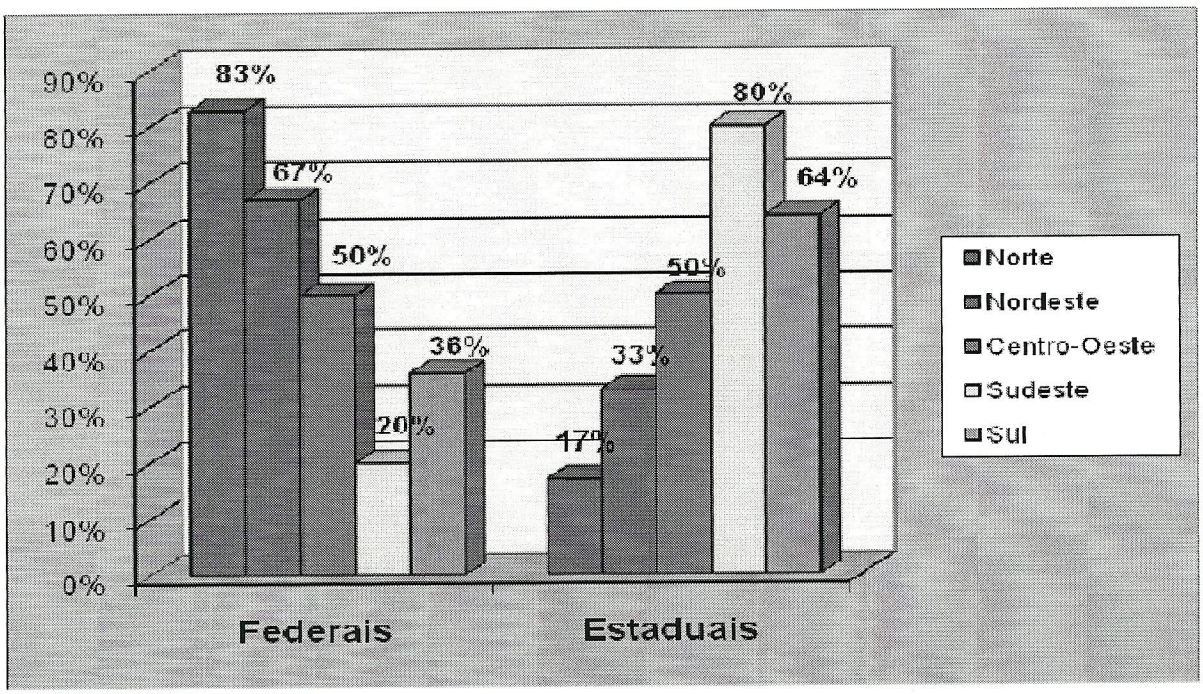


FIGURA 1 – IESPs QUE DESENVOLVEM AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS NO BRASIL
FONTE: Amaral (2010, p. 117)

A Figura 1 contribui para visibilizar as diversas iniciativas de ações afirmativas nas IESPs públicas (federais e estaduais) de ensino superior espalhadas pelo país. A distribuição geográfica da oferta do ensino superior aos povos indígenas no território nacional evidencia uma contradição significativa. Das 43 IESPs identificadas, 12 delas (34%) se encontram na região e Sul do país, onde se concentra o menor contingente (84.747)[36] populacional de índios do país (CAJUEIRO, 2007). Dessa forma, a região Sul passa a ser aquela em que há maior disseminação de ações afirmativas voltadas para outros cursos de graduação - que não sejam as licenciaturas interculturais - direcionados aos povos indígenas no ensino superior.

Em contraponto, na região Norte, onde se concentra a maior parte da população indígena do país (213.443), apenas 3 (18%) das Instituições de Educação Superior (IESPs) públicas possuem ações afirmativas voltadas a outra formação profissional para povos indígenas. Ao analisar esse cenário, Cajueiro afirma que:

[36] Utilizam-se os dados do Censo Demográfico de 2000 (IBGE) Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/indigenas/default.shtm Acesso em: 12/02/2009.

> Não existe uma relação positiva direta entre a distribuição da população indígena pelo território nacional e as iniciativas de ações diferenciadas de acesso ao ensino superior. Isto é, não encontramos um maior número de ações afirmativas nas regiões em que a presença indígena é numericamente superior. Isto parece seguir a realidade do que poderíamos chamar um tanto livremente de lógica da "distribuição regional do preconceito", pela qual quanto maior a população indígena, maior a quantidade de terras a que têm direito, mais intensos são os preconceitos e mais lhe são vedados os acessos a outros direitos. (CAJUEIRO, 2007, p. 6)

No levantamento realizado também apresentou outro aspecto relevante: das 43 IESPs diagnosticadas, percebeu-se que 23 delas (53,5%) optaram pelo sistema de *reserva de vagas,* como mecanismo de implementação de suas ações afirmativas, 17 (39,5%) pelo sistema de *vagas suplementares*, 1 (2,3%) pelo sistema de *acréscimo de pontos*, e 2 (4,6%) por um sistema misto de *reserva de vagas* e *vagas suplementares*. Estas duas universidades realizam um concurso vestibular unificado no qual são reservadas 2% das vagas para candidatos de escolas públicas que se declararam *indiodescendentes*. Oferecem, também, até duas vagas suplementares exclusivamente para candidatos de escolas públicas que se declararem *índios aldeados*.

Assim, Cajueiro (2007), destaca que enquanto nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste há a adoção de diferentes sistemas para a definição das vagas previstas por suas ações afirmativas, nas regiões Norte e Sul prevalece um único sistema, respectivamente o de *reserva de vagas* e o de *vagas suplementares*, o que sugere uma consonância conceitual ou mesmo simples mimetização dessas ações. (CAJUEIRO, 2007)

Outro fator observado diz respeito à região Norte, onde nenhuma IESp optou por vaga suplementar, prevalecendo o sistema de reserva de vagas, bem como a oferta dos cursos de licenciatura intercultural. Da mesma forma, na região Sul se destaca a prevalência do sistema de vagas suplementares, inexistindo a oferta de cursos de licenciatura intercultural.

Por sua vez, no que tange à permanência de estudantes indígenas na universidade, Amaral (2010) apresenta que para a formação de indígenas em graduação visando o mercado profissional, há o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e as ações desenvolvidas pela FUNASA vinculada ao Ministério da

Saúde. Tais ações se caracterizam pela concessão de bolsa de estudo e/ou bolsa permanência aos estudantes indígenas universitários, contudo, sem desenvolver ação institucional direta e sistemática de acompanhamento deles, junto às IES envolvidas.

O PROUNI, coordenado pela SESU/MEC, foi instituído pela Medida Provisória n.° 213, de 10 de setembro de 2004 (convertida posteriormente na Lei n.° 11.096/2005) e é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

Assim, cabe salientar que após a instituição do PROUNI a partir de 2005, o MEC por meio desse programa, passou a financiar bolsas permanência[37] parciais e integrais a estudantes indígenas universitários vinculados a Instituições de Ensino Superior privadas, atendendo a 903 estudantes de 2005 a 2007, o que representou cerca de 0,29% do montante de financiamentos repassados por esse Programa no período (PROUNI, BRASIL, 2008) Em complemento, Baniwa (2008) acrescenta ainda que "o referido crédito financia estudantes indígenas matriculados em diversos cursos de graduação, constituindo-se, na única política nacional de permanência de estudantes deste segmento, desde que eles estejam matriculados nas IES privadas". (p. 67)

Para os estudantes vinculados a cursos de graduação da área da saúde, há o apoio do Programa Subsistema de Saúde Indígena (VIGISUS II), desenvolvido pelo Ministério da Saúde por meio da FUNASA, com financiamento do Banco Mundial. Esse programa caracteriza-se como uma ação de fomento à formação e habilitação de profissionais indígenas que venham a se especializar na área da saúde indígena, qualificando a atuação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI). "No ano de 2007 esse Programa envolveu 30 estudantes indígenas bolsistas de todo o território nacional". (FUNASA, BRASIL, 2009b)

---

[37] "A Bolsa Permanência é um benefício, no valor de até R$ 300,00 mensais, concedido a estudantes com bolsa integral em utilização, matriculados em cursos presenciais com no mínimo 6 (seis) semestres de duração e cuja carga horária média seja superior ou igual a 6 (seis) horas diárias de aula, de acordo com os dados cadastrados pelas instituições de ensino". (PROUNI, BRASIL, 2008) Para maiores informações: Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 19/11/2009.

Por meio das considerações realizadas, percebe-se que tanto as iniciativas e experiências dos cursos de licenciaturas interculturais no país representam uma possibilidade afirmativa em se garantir a disseminação e o debate das diretrizes da educação escolar indígena na formação professor indígena, bem como, a formação de profissionais indígenas em outras áreas de conhecimento são relevantes para que os povos indígenas possam estabelecer relações com os conhecimentos da sociedade envolvente e os saberes tradicionais, visando à manutenção das coletividades.

Em outras palavras isso quer dizer participar do processo de produção e socialização dos conhecimentos aprendidos e elaborados na academia com as necessidades, as expectativas e os projetos dos territórios indígenas, os movimentos, as organizações, as lideranças, os parentes e os próprios estudantes indígenas universitários enfatizam e buscam demarcar a dimensão coletiva e afirmativa que este processo de aprendizagem pode fomentar para a afirmação e resistência de seus povos e comunidades.

Assim, tanto a formação de professores indígenas em cursos de licenciatura intercultural para atender às necessidades do ensino fundamental e médio nas aldeias e a formação de indígenas nas carreiras oferecidas nos cursos regulares do ensino superior são colocadas como igualmente prioritárias para as populações indígenas do país, e não como caminhos mutuamente excludentes.

3. POVOS INDÍGENAS O ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ

Realizadas, no capítulo anterior, considerações referentes ao Ensino Superior para Povos Indígenas no Brasil, explicita-se neste capítulo o processo implantando no estado do Paraná, por meio da realização de um vestibular específico para povos indígenas, que prevê desde 2001, vagas suplementares para índios nas universidades públicas paranaenses.

Antes, porém, realiza-se um resumo histórico das populações indígenas paranaenses, no intuito de se contextualizar e compreender as relações que se estabelecem entre os estudantes indígenas e a universidade, de forma que no capítulo V desta pesquisa se possam analisar as dificuldades e os benefícios que este tipo de política afirmativa vem acarretando para os índios do Paraná.

3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ÍNDIOS DO PARANÁ

De acordo com Novak (2007) "o território hoje conhecido como Estado do Paraná é habitado desde 11.000 ou 12.000 anos atrás" (p. 68). No que tange as populações indígenas do estado, Mota e Noelli (1999) acrescentam que os Kaingang, Xokleng, Guarani e Xetá, chegaram ao Paraná por volta de 2.000 anos atrás, onde ficaram até a chegada dos primeiros europeus (descendentes de alemães, italianos, ucranianos). Estes autores acrescentam ainda que embora não existam datas mais antigas que as dos Guarani na ocupação do território paranaense, acreditam que os Kaingang e Xokleng tenham chegado primeiro ao Estado, pois:

> Os sítios Guarani estão próximos ou sobre os sítios arqueológicos dos Kaingang e Xokleng. Com a chegada dos Guarani, e na medida em que estes iam conquistando os vales dos rios, os Kaingang foram sendo empurrados para o centro-sul do Estado e/ou sendo confinados nos territórios interfluviais e os Xokleng foram sendo impelidos para os contrafortes da serra Geral, próximos do litoral. A partir do final do século XVII, quando os Guarani tiveram uma drástica redução, os Kaingang voltaram a se expandir por todo o centro do Paraná (MOTA; NOELLI, 1999, p.16).

Com base nisso, os autores questionam a ideologia construída – tanto por parte das companhias colonizadoras, dos discursos governamentais, como por geógrafos que escreveram sobre o assunto, a historiografia tradicional produzida nas universidades, os livros didáticos – de que o território hoje denominado de estado do Paraná, no momento da chegada dos primeiros colonizadores brancos, estavam vazios e prontos para serem ocupados. (*Op. Cit.* p. 19)

Mota e Noelli (1999, p. 18) afirmam que "a guerra da conquista do Paraná foi marcada por várias fases". No século XVI ocorreram expedições em busca de metais, escravos e uma rota para o Paraguai, período em que houve os primeiros contatos entre os brancos europeus e os indígenas que ocupavam a região. Por sua vez, no século XVII, têm-se as reduções jesuíticas e as bandeiras paulistas. Já o século XVIII foi marcado por expedições militares, e o século XIX pela expansão dos domínios dos grandes fazendeiros. No século XX, a guerra de conquista continuou sob o manto da "colonização pacífica e harmoniosa, levada adiante pelas companhias de terras que ocuparam, lotearam e venderam os antigos territórios indígenas com o aval institucional do Estado do Paraná" (MOTA; NOELLI, 1999, p. 23).

Nesse sentido, Novak (2007) acrescenta que "a conquista do território paranaense ocorreu por meio da espada, da cruz e das doenças, bem como de acordos realizados com os próprios indígenas" (p.75). Em outras palavras isso quer dizer que a ocupação do território paranaense, não pode ser vista como uma dicotomia dos brancos versus índios, mas deve observar os interesses dos grupos indígenas das diferentes etnias, muitas vezes rivais. Devido a essa realidade, se estabeleceram alianças com os brancos, estas muitas vezes como estratégia política, tanto com relação aos indígenas de grupos rivais, quanto em relação aos brancos.

Esta informação torna-se relevante quando se passa a pensar a dinâmica dessas populações no estado do Paraná. Ou seja, os indígenas paranaenses não podem ser vistos como grupos homogêneos, nem tão pouco como vítimas passivas do processo de conquista de seus territórios, eles foram agentes ativos desde o início da colonização, e o são até hoje, em todas as políticas que lhes dizem respeito. Estas por sua vez serão incorporadas por cada grupo étnico dependendo de suas

características culturais, bem como de seus interesses e estratégias de convívio com a sociedade envolvente.

No que tange aos dados populacionais das etnias citadas, segundo a FUNAI (2004) os Guarani contam com uma população de cerca de trinta e quatro mil pessoas, distribuídas pelos estados do Mato Grosso do Sul e Paraná, constituindo a maior etnia indígena do país. Por sua vez, os Kaingang, são uma população de aproximadamente vinte e cinco mil, oitocentas e setenta e cinco pessoas, vivendo nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Com relação ao número de índios residentes nas Terras Indígenas do Estado do Paraná, não há um número consensual. Segundo o Instituto Sócio Ambiental (ISA) em 2001, 17 mil índios viviam em TIs, já o censo realizado pelo Governo do Estado em 2001, indicava uma população de 12 mil pessoas, a FUNAI (2004) e a FUNASA (2004) apresentavam uma população de 11.365 indígenas em TIs.

Nesta pesquisa, optou-se por aceitar o número de indígenas diagnosticados pela FUNASA e pela FUNAI, pois no Paraná são estas Fundações que tem um maior contato com os índios aldeados que vivem em Terras Indígenas Paranaenses. Também por estes dados serem mais atualizados (2004) enquanto que os dados do ISA e do Governo do Estado do Paraná são de 2001.

Assim, os Guarani, segundo dados da FUNASA (2004) e da FUNAI (2004), são uma população de aproximadamente 2.608 habitantes, vivendo em 09 das 18 terras indígenas no Estado e falam a língua tupi-guarani do tronco linguístico tupi. Barros (2003) evidencia que os Guarani vivem em constantes deslocamentos, ligados a sua rede de parentesco e afinidade, o que gera trânsito de famílias pelas TIs do estado do Paraná e de outros estados também. Segundo essa autora, estes deslocamentos afirmam as redes de afinidade, reciprocidade e parentesco entre as famílias extensas, "nestes momentos ocorrem à circulação de conhecimentos e informações, bem como a consolidação de alianças entre diferentes famílias e grupos, expressadas também via casamentos". (BARROS, 2003, p. 34)

Assim, Barros evidenciou que o tratamento dos Guarani com a terra, está diretamente ligado à relação que as famílias extensas estabelecem com determinados territórios. Afastar-se de seus territórios tradicionais, significa afastar-se dos lu-

gares ocupados por seus antepassados, o que pode quebrar o equilíbrio cósmico. Por esse motivo, sempre que possível buscam circular os lugares de onde foram afastados pelos brancos, visando com isso, dar continuidade à manutenção e este equilíbrio.

Complementando, Novak (2007) salienta que por todo o território Guarani, as relações são orientadas por laços familiares. "A importância das redes de parentesco é ressaltada em qualquer situação guarani. Mesmo separações físicas, não provocam perda de vínculos com os que estão longe" (p. 65). Assim, a forma de organização social, política e econômica dos Guarani, tem como base a família extensa, ou seja, grupos macro-familiares que ocupam espaços dentro dos territórios Guarani, baseados em relações de afinidade e consangüinidade. Nesse sentido, a família extensa é composta pelo casal, filhos, genros, netos, irmãos e constitui uma unidade de produção e consumo. Cada família extensa tem uma liderança, em geral o avô (Tamõi) ou avó (Jarí).

Conforme Almeida e Mura (2003) esta liderança passa aglutinar os parentes e os orientar política e religiosamente. São os líderes que determinam os espaços que seu grupo ocupará dentro do Tekohá e onde as famílias nucleares (pais e filhos) irão habitar, plantar suas roças e recursos naturais disponíveis. Com relação à casa do *tamõi* ou *jarí* "passa a ser um local centralizador e ao redor da qual movimenta-se toda a família, na qual as pessoas se reúnem (...) e onde se realizam os rituais sagrados praticados no cotidiano"(ALMEIDA; MURA, 2003, p. 13).

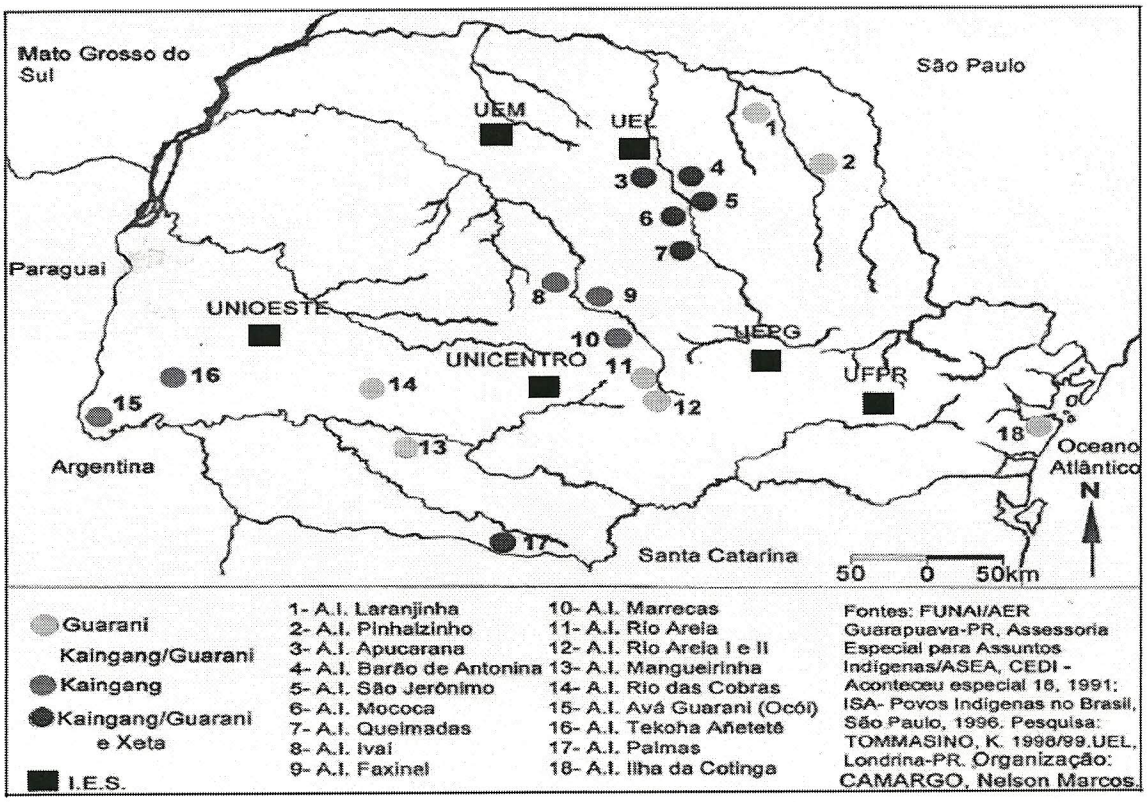
Por sua vez, os Kaingang, de acordo com os dados da FUNAI (2004) e da FUNASA (2004), são a maior etnia do Estado, com aproximadamente 8.711 habitantes, vivendo distribuídos nas 18 terras indígenas do Estado e falam a língua Kaingang, do tronco macro-jê. Segundo Tommasino (1995), os Kaingang são basicamente caçadores, coletores e cultivadores, suas roças são, sobretudo de milho, já que boa parte de sua alimentação provém deste cereal, inclusive a bebida utilizada em rituais é à base de milho e mel. Com relação a terra, a autora salienta que para os Kaingang, território tradicional é onde estão enterrados seus antepassados e onde pretendem ser enterrados, assim "a concepção cultural de território para os

Kaingang é, portanto, expressiva e prenhe de significações que extrapola em muito a concepção de terra para o branco". (TOMMASINO, 1995, p. 63)

De acordo com Tommasino (2000, p. 193) "a estrutura social Kaingang das Terras Indígenas do Paraná está baseada na figura do cacique, vice-cacique e liderança/polícia indígena". Desta forma, o cacique é eleito pela comunidade, sendo dele a responsabilidade de escolher o vice-cacique e a liderança. Por sua vez, a relação com a subsistência torna-se bem difícil, isso porque estão vivendo em áreas reduzidas, não sendo mais possível a essas populações proverem seu sustento apenas por meio apenas da caça, pesca, coleta e agricultura. Assim, vivem de trabalhos como bóias-frias nas fazendas aos redores de suas terras, além do artesanato e da agricultura de pequenas lavouras tanto comunitárias quanto familiares.

Já os Xetá, segundo Silva (2003) contavam com 79 remanescentes no Paraná, vivendo espalhados em terras indígenas do Estado e até mesmo nas cidades. Segundo a autora, a luta dessa etnia é pela conquista de seu território, localizado na região noroeste do Estado, ao longo da margem esquerda do Rio Ivaí, onde atualmente localizam-se os municípios como Umuarama, Cruzeiro do Oeste, Douradina, Cianorte, Campo Mourão, entre outros. "A busca pela recuperação desse território tem como objetivo viver juntos, para poder propagar sua cultura para seus descendentes". (SILVA, 2003, p. 54) Entretanto, conforme os dados da FUNAI (2004) e da FUNASA (2004) essa etnia contava apenas com 75 pessoas e estava concentrada na TI 5 – São Jerônimo, mas não em uma terra demarcada somente para eles, e sim, dividindo espaço com os Kaingang e os Guarani

Ao todo a FUNAI (2004) apresenta que o estado do Paraná conta com 18 terras indígenas, destas apenas a Terra Indígena de São Jerônimo é habitada pelas três etnias: Guarani, Kaingang e Xetá, conforme mapa a seguir, que evidencia além da distribuição das Terras Indígenas (TIs) do Estado, a localização das universidades públicas paranaenses:



MAPA 1 – TERRAS INDÍGENASE E LOCALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ

FONTE: (NOVAK, 2007, p. 40 ; PAULINO, 2008, p.75), salvo algumas modificações estéticas, utiliza-se neste mapa a sigla AI (Área Indígena), que se denomina nesta pesquisa de TI (Terra Indígena) por ser uma designação utilizada pelos próprios índios.

O Mapa 1 apresenta que 9 Terras Indígenas são ocupadas por duas etnias: Kaingang e Guarani. São elas: TI 1 – Laranjinha, TI 2 – Pinhalzinho, TI 11 – Rio Areia, TI 12 – Rio Areia I e II, TI 13 – Mangueirinha, TI 14 – Rio das Cobras, TI 15 – Ava-Guarani (Ocói), TI 16 – Tekoha Añetetê, e a TI 18 – Ilha da Cotinga. Também apresenta que 8 delas são ocupadas apenas pela entia Kaingang. São elas: TI 3 – Apucarana, TI 4 – Barão de Antonina, TI 6 – Mococa, TI 7 – Queimadas, TI 8 – Ivaí, TI 9 – Faxinal, TI 10 – M,arrecas, TI 17 – Palmas.

Em relação a etnia Xokleng, não foi encontrada nenhuma pessoa vivendo em Terras Indígenas demarcadas no Paraná, mesmo esta etnia figurando nos dados dos vestibulares realizados pelas universidades públicas do estado. Atribui-se esse aspecto ao fato da Universidade Federal do Paraná abrir em seu processo seletivo vagas suplementares para povos indígenas provenientes do Brasil, e por este aspecto, indígenas dessa etnia aparecem nos Relatórios Finais do Vestibular Específico para Povos Indígenas do estado.

Consta, de acordo com Novak (2007) que os territórios ocupados pela etnia Xokleng, no início do século XX, eram uma vasta área na região limítrofe entre o Paraná e Santa Catarina, nas proximidades da Comarca de Rio Negro. Com a Guerra do Contestado, parte desses territórios passou ao domínio catarinense, sendo que hoje, os Xokleng remanescentes, possuem uma área no município de Ibirama, Santa Catarina, na qual vivem cerca de 3.000 indivíduos.

No que tange aos dados educacionais referente às populações indígenas do Paraná, segundo diagnóstico realizado em 2004 pela Secretaria Estadual de Educação, Regionais da FUNAI e Instituições de Ensino Superior, por meio de visita técnica nas TIs, foi verificado que as escolas dentro das Terras Indígenas atendiam 2.372 alunos, dos quais, 14,62% estavam a pré-escola, 23,44% na 1ª série, 26,39% na 2ª série, 19,27% na 3ª série e 16,28% na 4ª série. Por sua vez os alunos de nível médio apresentavam um total de 24,86% de alunos atendidos pelas escolas dentro das TIs. Dos alunos que estudavam fora das comunidades, 75,14% deles estavam no ensino de 5ª à 8ª série. Os alunos que cursavam o nível médio eram apenas 24,86%, destes 15,13% estavam no ensino médio regular, 8,89% em cursos de Educação de Jovens e Adultos e 0,84% em colégio agrícola.

Apresentadas estas questões sobre aspectos sócio-culturais-educacionais das populações indígenas do Paraná, descreve-se a seguir o processo de inserção dos índios paranaenses nas universidades públicas por meio do vestibular específico destinado a estas populações. Pretende-se compreender o porque do ingresso/permanência/desistência/conclusão dos estudantes indígenas na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

As análises sobre o processo do vestibular indígena encontram-se explicitadas em outras três universidades públicas do Paraná: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Federal do Paraná (UFPR) em pesquisas realizadas por Rodrigues e Wawzniak (2006), Novak (2007), Paulino (2008) e Amaral (2010). Porém, não é objetivo desta pesquisa realizar uma análise detalhada sobre o vestibular específico indígena, isto porque neste estudo o processo de ingresso é apenas um elemento para discutir a questão

da permanência/desistência e conclusão na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) por estudantes indígenas paranaenses.

3.2 O VESTIBULAR ESPECÍFICO PARA POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ

No estado do Paraná o sistema de vagas suplementares para povos indígenas foi implantado em 2001, com a aprovação da Lei nº 13.134 que dispunha sobre a reserva de três vagas a serem disputadas entre índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses nos vestibulares das universidades estaduais. Sendo assim, a partir da data de sua publicação (DOU 19/04/2001) essa lei entrou em vigor, levando as seis universidades estaduais públicas do Estado do Paraná - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UNESPAR/UENP) - a realizarem todos os anos o vestibular especial para as comunidades indígenas paranaenses. Paulino (2008, p. 83) referenda que "essa proposta foi considerada a primeira lei estadual brasileira a prescrever ações afirmativas com corte étnico-racial em universidades públicas".

Desta forma, a partir de 2001, com a promulgação da referida lei, as Instituições de Ensino Superior estaduais foram encarregadas em organizar e implantar o vestibular diferenciado para os povos indígenas do Paraná. Para tanto, constituiu-se uma comissão, que a princípio era composta por um servidor de cada universidade envolvida e um representante da Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (SETI). Em novembro de 2001, esta comissão passou a ter outra formação e cada uma das universidades a ter mais dois integrantes.

Com isso, o processo seletivo para o cumprimento da Lei nº 13.134[38] foi normatizado pela Resolução Conjunta nº 035/2001, entre os Secretários de Estado da

[38] Paulino (2008) apresenta que a Lei nº 13.134/01 não foi uma proposta elaborada em conjunto com as comunidades indígenas paranaenses, nem tampouco com a participação das universidades envolvidas, sendo apenas os reitores obrigados a cumpri-la. Segundo Paulino "foi explícita a ausência de participação das comunidades indígenas no processo de formulação e aprovação desta lei." (PAULINO, 2008, p. 40)

Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e da Justiça e Cidadania e os Reitores das Universidades Estaduais de Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Oeste do Paraná e Centro-Oeste, no qual ficou evidente o caráter de vagas suplementares dessa política. Ou seja, essa Resolução estabeleceu que as vagas ofertadas fossem excedentes das vagas regulares dos concursos vestibulares.

No que tange à organização do processo seletivo a Resolução Conjunta nº 035/2001 estabeleceu que este fosse coordenado por uma equipe composta de professores das instituições envolvidas, de preferência que estivessem ligados as questões indígenas, sendo o vestibular unificado e específico, centralizado em uma única universidade.

No ano de 2002, o Vestibular ocorreu na UNICENTRO, no município de Guarapuava; em 2003, foi realizado na UEL, no município de Londrina; em 2004, na UNIOESTE, no município de Cascavel. Em 2005, realizou-se na UEM, no município de Maringá, contando, pela primeira vez, com a seleção de indígenas para a UFPR; em fevereiro de 2006, realizou-se na UEPG, no município de Ponta Grossa; em dezembro de 2006, realizou-se na UFPR, no município de Curitiba; em dezembro de 2007, realizou-se novamente na UNICENTRO, no município de Guarapuava; em dezembro de 2008, realizou-se novamente na UEL, no município de Londrina; e em dezembro de 2009, realizou-se novamente na UNIOESTE, no município de Cascavel.

Em relação às questões formais de funcionamento do vestibular, a Resolução nº 035/01 estabeleceu que:

> Art. 5º - O processo seletivo será válido, apenas, para o ano letivo a que se destina.
> Art. 6º - A inscrição gratuita será realizada em período comum, em qualquer uma das Universidades Estaduais do Paraná.
> **Parágrafo primeiro – O candidato indicará, no ato da inscrição, a Universidade pela qual deverá concorrer e o curso ao qual pretende ingressar. (grifo nosso)**
> Parágrafo segundo – O candidato poderá, no ato da inscrição indicar outras Universidades como segunda e terceira opções, para o aproveitamento das vagas mencionadas no Art. 2º, no curso em que optou e que, eventualmente, não tenham sido preenchidas (RESOLUÇÃO 035/SETI, 2001).

Conforme grifo na passagem anterior, observa-se um aspecto relevante apresentado na referida Resolução diz respeito à escolha de qualquer área do conhecimento para prestar o vestibular, de acordo com o interesse dos indígenas. Em outras palavras isso quer dizer, que além de definir as vagas suplementares, a Resolução nº 035/2001 definiu a liberdade na escolha da área de conhecimento. Ou seja, o candidato indígena escolhia primeiro o curso de interesse e após esta escolha, definia, hierarquicamente, três opções de instituições nas quais gostaria de estudar.

Essa forma de escolha foi alterada a partir do vestibular específico de 2006 (Resolução nº 047/2005[39]), possibilitando ao candidato indígena, no ato da inscrição do vestibular, registrar apenas a opção de qual instituição de ensino superior gostaria de estudar, não registrando, neste momento, as opções de cursos os quais gostaria de concorrer. A escolha do curso passou a ser definida no ato de matrícula do candidato aprovado no vestibular, possibilitando maior tempo para a opção ao futuro estudante e uma orientação mais qualitativa pelos docentes que compunham/compõe a CUIA junto aos indígenas aprovados, após a publicação dos resultados de classificação.

Também em relação ao processo de inscrição dos candidatos no vestibular específico, Paulino (2008, p. 67) apresenta que "por se tratar de uma política *específica* para indígenas, houve a necessidade em definirem-se os trâmites de sua implementação e quais seriam os critérios de identificação dos candidatos". Nesse sentido, segundo o Art. 6º, da Resolução 035/2001, que regulamentou o vestibular, em seu Parágrafo 3º há:

> Parágrafo terceiro: Os documentos exigidos para a realização da inscrição serão:
> I – Certidão de Nascimento, emitida pela FUNAI;
> II – Carteira de identidade;
> III – Duas fotos 3 x 4;
> IV – Histórico Escolar do Ensino Médio;
> **V – Declaração assinada pelo Cacique e pelo Chefe de Posto Indígena local, comprovando o mínimo de 02 anos de residência do candidato no estado do Paraná. (grifo nosso)** (SETI, RESOLUÇÃO Nº 035/2001, PARÁGRADO TERCEIRO)

[39] Em 17 de agosto de 2005 foi publicada pela SETI a Resolução n.° 047/2005, designando os novos membros para compor a CUIA. Nessa ocasião, foi instaurado o rodízio anual da função de presidente da CUIA para um membro da IES que sediam o vestibular específico.

Em relação à certidão de nascimento dos indígenas, Paulino (2008) destaca que esta é emitida pela FUNAI. Segundo o Estatuto do Índio, em seu Capítulo III, Art. 12:

> Art.12 - Os nascimentos e óbitos e os casamentos civis dos índios não integrados serão registrados de acordo com a legislação comum, atendidas as peculiaridades de sua condição quanto à qualificação do nome, prenome e filiação. (ESTATUTO DO ÍNDIO *apud* PAULINO, 2008, p.65)

Em complemento ao Estatuto do Índio, a FUNAI lançou em 2002 a Portaria nº 003 que prevê em seu Capítulo I:

> Art. 2º – Os registros de nascimentos e óbitos serão administrativamente escriturados pelos Postos Indígenas ou Administrações Executivas Regionais e Núcleos da FUNAI, em livros próprios.
> Art. 3º – Para a realização dos registros de que trata o artigo anterior, os Chefes dos Postos Indígenas ou de Núcleo, ou Chefes do Serviço de Assistência das Administrações Executivas Regionais coletarão todos os dados se necessários à sua efetivação, considerando as peculiaridades e a situação de contato com a sociedade nacional. (PORTARIA Nº 003/2002, FUNAI, 2002)

Entretanto, Paulino (2008) acrescenta que pela dificuldade que os índios do Paraná tinham em conseguir essa certidão, por motivos como preconceito dos pais, falta de informação etc, a partir de 2005, a certidão de nascimento emitida pela FUNAI não foi mais solicitada, de acordo com o Manual do Candidato deste ano. Assim, a identificação ficou centrada em um critério, presente desde o primeiro vestibular: a apresentação de uma declaração. Além dos documentos comumente exigidos para a inscrição, "o candidato devia/deve apresentar, obrigatoriamente, declaração assinada pelo cacique e pelo chefe do posto indígena local, comprovando que residiu/reside no mínimo dois anos em Terras Indígenas do Estado do Paraná." (PAULINO, 2008, p. 45)

Este autor apresenta ainda que nas estaduais a exigência desta declaração teve algumas mudanças: 1. até 2004 deveria ser assinada pelo Cacique *e* pelo Chefe de Posto, que comprovariam que o candidato morou, pelo menos durante dois anos, em Terra Indígena do Paraná; 2. a partir de 2005 (com a exclusão da exigência de certidão de nascimento da FUNAI), a declaração (assinada pelos dois citados anteriormente) deveria atestar, além dos dois anos de moradia na Terra Indígena

paranaense, a etnia indígena do candidato; 3. a partir de 2007, este documento passou a ser chamado de "Carta de Recomendação", que deveria ser assinada pela liderança da comunidade à qual pertence o candidato (sem determinar qual o tempo de moradia na TI), nela constando a sua etnia indígena.

Segundo Tommasino e Fernandes citados por Paulino (2008 , p. 66), entre os Kaingang (além do cacique e do vice-cacique), os membros da *liderança* são indivíduos que cumprem as funções específicas, ora relacionadas ao controle social (chamados de "soldados", "cabos", "sargentos"), ora relacionadas aos processos de tomada de decisão (chamados de capitães e conselheiros) – estes são termos utilizados pelos próprios índios

Paulino (2008) sustenta ainda que na Universidade Federal do Paraná (UFPR) este critério, consiste apenas na apresentação de uma "Carta de Recomendação" da liderança da comunidade na qual reside o candidato *e* da FUNAI ou, no caso de candidato residente em área urbana, uma "Carta de Recomendação" da FUNAI.

Nesse sentido, Novak (2007) apresenta que para homologação das inscrições, a Comissão Universidade para os Índios (CUIA) convida integrantes das comunidades indígenas para ajudarem na legitimação da documentação, sobretudo da declaração de etnia e tempo de residência. Segundo Rodrigues e Wawzyniak (2006), "não cabe a esta dizer quem é ou não índio, cabe as comunidades dizerem quem realmente residiu em terras indígenas do estado, assegurando com isso que só concorram às vagas, os indígenas que realmente residiram no mínimo dois anos em Terras Indígenas (TIs) do Paraná." (p. 37).

Segundo Novak (2007) e Paulino (2008), a partir do vestibular de 2005, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), passou a integrar esse processo – vestibular unificado – com a assinatura do Termo de Convênio nº 502/2004, celebrado entre a UFPR e a SETI. A Universidade Federal do Paraná teve as vagas para indígenas aprovadas, juntamente com 20% de suas vagas destinadas para alunos negros e 20% para alunos oriundos de escolas públicas. Complementando o Termo de Convênio nº 502/04, a Resolução nº 37/2004[40] do Conselho Universitário

[40] Essa Resolução estabelece a disponibilização de vagas dos processos seletivos da UFPR, por um período de 10anos, em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e ensino médio oferecidos por

estabeleceu que as vagas para os índios fossem gradativas, sendo 5 vagas em 2005 e 2006, 7 vagas em 2007 e 2008 e 10 vagas a partir de 2009. O processo seletivo vem ocorrendo, desde então, em conjunto com as demais universidades públicas do Estado.

Em 2006, foi aprovada a Lei nº 14.995 de 09/01/06 que propôs uma nova redação à Lei 13.134/2001, como se observa em seu Artigo 1º:

> O Artigo 1º da lei 13134 passa a ter a seguinte redação: Ficam asseguradas seis vagas como cota social indígena em todos os processos seletivos para o ingresso como aluno nas universidades públicas estaduais de ensino superior do estado do Paraná, para serem disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes da Sociedade Indígena Paranaense. (SETI, LEI nº 14.995/06, Art. 1º)

Com isso, percebe-se que o número de vagas propostas para os índios nas universidades estaduais do Paraná aumentou de 3 (três) para 6 (seis) vagas/ano. Porém, nessa Lei observa-se um equívoco terminológico quando se refere ao termo "cota social indígena". Nesse caso, a utilização do termo mais apropriado seria "vagas suplementares para índios", já que neste processo de acesso ao ensino superior paranaense não existe "cotas" por fazerem parte da porcentagem do total de vagas e não são sociais por não haver critério socioeconômico na seleção dos candidatos.

Segundo Paulino (2008, p. 49), "ao que tudo indica, deve ter havido uma tentativa no momento da redação de unir dimensões distintas: o corte socioeconômico e o étnico-racial", demonstrando-se uma confusão entre os conceitos. Esse autor também destaca a ênfase legal à exclusiva concorrência dos integrantes da "sociedade indígena paranaense" às referidas vagas do ensino superior, como uma demonstração de maior força na escrita dada aos "índios do Paraná" para ocuparem esse espaço.

No que se refere à divulgação do processo seletivo nas Terras Indígenas (TIs) esta foi e ainda é realizada pela CUIA, que o faz de acordo com a proximidade geográfica que seus membros têm das TIs. Essa divulgação realiza-se inicialmente

---

esta instituição para os seguintes segmentos e com os seguintes percentuais: 20 por cento das vagas para estudantes afro-descendentes, 20 por cento das vagas para candidatos oriundos de escolas públicas, e a disponibilização de vagas suplementares para serem disputadas exclusivamente por estudantes indígenas residentes no território nacional. (BEVILAQUA, 2005).

por meio de uma reunião na comunidade, com as lideranças e os interessados em concorrer às vagas. Nesta, eram/são apresentados o manual do candidato, a forma de preenchimento da ficha de inscrição, bem como orientações sobre os cursos e a documentação necessária.

Já para a realização do processo seletivo unificado na universidade que organiza a seleção, Novak (2007) e Rodrigues e Wawzyniak (2006) apresentam que pelo fato da população indígena possuir grandes dificuldades financeiras, a FUNAI se responsabiliza pelo transporte dos alunos das Terras Indígenas (TIs) até os locais de prova, por meio de um acordo entre a Instituição e a Comissão Universidade para os Índios (CUIA). Em contraponto, a universidade que realiza o vestibular responsabiliza-se pela alimentação e estadia dos candidatos durante o processo seletivo.

Quanto à execução do Vestibular Específico dos Povos Indígenas no Paraná, Rodrigues e Wawzniak (2006) apresentam que este foi um processo classificatório que nas cinco primeiras edições realizou-se em três dias. No primeiro dia era realizada a prova de Língua Portuguesa Oral. No segundo dia realizavam-se as provas de Língua Portuguesa – Redação e Interpretação, Língua estrangeira e/ou Línguas Indígenas (Guarani ou Kaingang)[41]. No terceiro dia eram realizadas as provas de Biologia, Matemática, Física, Química, História e Geografia. A partir do vestibular para ingresso em 2007, as provas passaram a ser realizadas em dois dias, sendo no primeiro dia a prova oral e no segundo as demais matérias.

Nesta seleção merece um destaque especial a prova de língua Portuguesa oral, isso porque o vestibular se volta para candidatos com culturas de tradição oral. Destaca-se que para os povos indígenas a tradição oral é uma prática cultural. No vestibular tradicional não existe esta especificidade, sendo o vestibular indígena objeto de crítica de professores e funcionários das universidades.

Entretanto, mesmo a prova oral, sendo objeto de crítica concorda-se que esta "vem cumprindo objetivos relevantes, isso porque neste momento os avaliadores podem perceber quem realmente vive em terra indígena, quem mantém relação

[41] A inclusão da prova escrita de Língua Indígena (Kaingang ou Guarani) como opção concorrente à Língua Estrangeira Moderna (inglês ou espanhol) foi incluída a partir da V Edição do Vestibular em 2005.

com a comunidade, bem como os traços do cotidiano dos candidatos" (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006, p. 16). Acredita-se que durante a prova oral, os avaliadores têm a possibilidade de relativizar as fronteiras do mundo acadêmico, percebendo a existência de outros saberes. Saberes estes que fazem parte do cotidiano indígena.

Em relação às demais matérias Rodrigues e Wawzyniak (2006) informam que até a terceira edição eram compostas de quatro questões objetivas, com cinco alternativas cada. As provas foram organizadas seguindo o mesmo padrão estrutural do vestibular comum: português, matemática, história, química, física, biologia, geografia, língua estrangeira (inglês e espanhol).

A partir do quarto vestibular (2005), as questões objetivas passaram a compor um número de oito, seguindo, entretanto as mesmas diretrizes das sugeridas para o ensino médio. Até a terceira edição (2004), os candidatos eram classificados por meio de média simples, obtida entre o histórico escolar do ensino médio, as notas das provas de português e das demais matérias. Porém, a partir do vestibular de 2005, o histórico escolar deixou de fazer parte da composição das notas, mesmo sendo exigido como documento legal para a inscrição do candidato no vestibular.

Com relação à prova de língua estrangeira, segundo Rodrigues e Wawzyniak, desde o primeiro vestibular discutia-se sua pertinência, bem como a possibilidade de inclusão das línguas indígenas como opção. Essa inclusão se concretizou a partir do vestibular de 2005, evidenciando:

> (...) uma "opção política" visando à valorização das línguas nativas, favorecendo os residentes nas terras indígenas, por considerar que os falantes estejam somente lá, embora nem todos sejam falantes. Como eixos dos argumentos destacaram-se os seguintes: valorização da língua indígena; valorização do ensino da língua indígena nas escolas das TIs.; contribuição para a manutenção das línguas indígenas nas áreas; possibilidade de compensar o baixo desempenho nas provas de português dos falantes nativos de língua indígena (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006, p.15).

Complementado a afirmação acima Amaral (2010) destaca que esta questão vinha sendo debatida desde o primeiro vestibular específico, tendo a sua definição fundamentada na importância de se evidenciar e fortalecer o uso das línguas Kaingang e Guarani nas comunidades de origem dos candidatos, bem como pelo núme-

ro significativo de candidatos que dominam a escrita destas línguas. Para a avaliação no vestibular definiu-se pela "convocação de professores das distintas etnias para comporem temporariamente a CUIA (apenas durante o período de preparação e realização do vestibular específico) com o objetivo de contribuir na formulação das questões da prova e avaliar o desempenho dos candidatos" (AMARAL, 2010, p. 214)

Neste ponto destaca-se um aspecto relevante e equivocado: o fato das línguas indígenas serem consideradas no processo do vestibular específico indígena como línguas estrangeiras. Para as sociedades indígenas a língua estrangeira é o português, pois esta é a língua do colonizador. As línguas indígenas são tidas como línguas maternas. Ou seja, ocorre um equívoco conceitual na seleção do vestibular ao se comparar a "língua indígena" como "língua estrangeira".

Desta forma, observa-se que vestibular específico indígena não apresenta fator de interculturalidade por apresentar uma prova em língua indígena. Percebe-se que o modelo de prova do vestibular tradicional que traduz os valores da cultura dominante permaneceu no processo do vestibular indígena, fornecendo-lhe apenas uma "roupagem" intercultural. Em outras palavras, ao comparar-se o vestibular indígena ao vestibular tradicional, percebe-se que apenas no quesito "organização" eles são distintos, isso porque a seleção é centralizada em uma universidade sendo os candidatos obrigados a deslocar-se de todo Paraná – e após a entrada da UFPR, de todo Brasil – até a universidade-sede, lá ficando alojados durante dois dias para a seleção.

Com relação ao perfil dos candidatos que concorrem às vagas suplementares nas universidades públicas do Paraná, observa-se ser este um público heterogêneo. Após cada realização do vestibular específico, a Comissão Universidade para os Índios (CUIA) elabora um Relatório Final baseado nas tabulações dos Questionários Sócio-Educacionais (Anexo I) que os candidatos preenchem no ato da inscrição.

Este questionário é utilizado em todos os vestibulares indígenas aplicados pelas universidades estaduais e compõem-se por questões fechadas, direcionadas a mapear a situação dos vestibulandos. Tais informações são solicitadas visando elaborar um conjunto de dados que possam contribuir para analisar quem são esses

indígenas que estão em busca do ensino superior e quais são as aspirações dos mesmos em relação à universidade.

Desta forma, este questionário é dividido em quatro eixos que envolvem questões: a) dados pessoais; b) dados lingüísticos; c) dados educacionais e d) dados econômicos dos candidatos. Após a aplicação do questionário, os dados são diagramados nos Relatórios Finais dos Vestibulares e apresentam formato em percentuais, pois as informações primárias são trianguladas em porcentagens finais e não em números inteiros.

A seguir, destacam-se algumas questões referentes ao perfil dos candidatos indígenas no período de 2002 a 2008. Não se teve acesso ao Relatório Final de 2009 da UNICENTRO, pois o mesmo foi extraviado do arquivo geral da CUIA. Cabe destacar ainda que Relatórios Finais do Vestibular Indígena apresentam muitas outras informações que não serão descritas neste trabalho, isso porque o enfoque desta pesquisa não realiza a análise aprofundada dos dados produzidos nos Questionários Sócio-Educacionais, e sim os apresenta de forma geral descrever o processo de ingresso dos estudantes indígenas na universidade.

3.3 PERFIL DOS CANDIDATOS BASEADO NOS QUESTIONÁRIOS SOCIOEDUCACIONAIS

3.3.1 Dados pessoais

Com relação aos dados pessoais, referente ao primeiro eixo do Questionário Socioeducacional, apresenta-se nas tabelas a seguir as questões relacionadas ao Sexo, Faixa Etária, Estado Civil dos candidatos no período de 2002 a 2008.

TABELA 1 – PORCENTAGEM SEXO NA INSCRIÇÃO NO VESTIBULAR ESPECIAL INDÍGENA (2002/2008)

SEXO	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
MASCULINO	44,89%	52,63%	57,15%	54,46%	55,56%	58,54%	58,06%
FEMININO	55,11%,	47,37%	42,85%	45,54%	44,44%	41,46%	41,94%
TOTAL	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**

FONTE: Questionários Socioeducacionais e Relatório dos Vestibulares Especiais Indígenas 2002/2008.

Conforme dados na tabela acima, percebe-se que a maioria dos candidatos, com exceção do primeiro vestibular realizado em 2002, foi do sexo masculino. Essa predominância do sexo masculino, de acordo com a pesquisa realizada por Novak (2007) e Paulino (2008) ocorre porque as mulheres encontram maiores dificuldades em deixar os filhos e os cônjuges para cursar uma universidade. Por questões culturais, os índios casam-se cedo, geralmente por volta dos 13 ou 14 anos e também constituem família nesse período, fator este que dificulta o acesso ao ensino formal universitário para as mulheres.

Outro aspecto relevante a ser destacado é o fato das famílias indígenas não aceitarem que as filhas-mulheres saiam de casa para estudar na cidade e morar longe dos pais. Culturalmente os núcleos familiares indígenas impõem que as mulheres solteiras e que não têm filhos devem "ficar em casa", casar-se e continuar executando os trabalhos domésticos na própria aldeia. (CAPELO E TOMMASINO, 2003)

Em relação à faixa etária dos candidatos indígenas ao vestibular apresenta-se a seguinte descrição na tabela 2:

TABELA 2 – FAIXA ETÁRIA INSCRITOS NO VESTIBULAR ESPECIAL INDÍGENA 2002/2008

FAIXA ETÁRIA	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
17-20	14,29%	21,05%	25,00%	31,40%	22,22%	35,89%	31,80%
21-23	28,57%	26,32%	23,20%	20,50%	19,44%	11,53%	31,80%
24-26	20,41%	8,77%	12,50%	8,00%	16,67%	23,08%	16,59%*
27-29	4,08%	17,04%	10,70%	12,50%	12,50%	6,42%	
30-40	32,65%	21,05%	25,00%	20,50%	23,61%	17,95%	15,67%
+ DE 40	0,00%	7,02%	3,60%	5,30%	5,56%	5,13%	2,30%
NÃO RESPONDEU	0,00%	1,75%	0,00%	1,80%	0,00%	0,00%	1,84%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

FONTE: Questionários Socioeducacionais e Relatório dos Vestibulares Especiais Indígenas 2002/2008

* A partir do vestibular de 2008 essa categoria de Faixa Etária passou a ser de 24 a 30 anos.

A faixa etária dos candidatos em maior proporção concentra-se entre os 17 aos 26 anos. Há um aumento do público jovem entre as populações indígenas que concluem o ensino médio anualmente e solicitam a demanda por ensino superior.

Porém um aspecto que chama atenção refere-se aos candidatos acima de 30 anos. Em 2002, no primeiro vestibular os candidatos acima de 30 anos constituíam-se 32,65% da população total. Mas esse número foi decrescendo e no último vestibular realizado em 2008 esse percentual caiu de 19,12%.

Segundo Capelo e Tommasino (2003) há uma explicação para esse fator, pois nos primeiros anos da oferta do vestibular, índios nessa faixa etária exerciam alguma atividade nas aldeias e queriam um aperfeiçoamento para o reconhecimento dessas atividades, principalmente quem estava na área de magistério indígena. Conforme diagnóstico no Relatório do Vestibular aplicado em 2002, 12% dos candidatos exerciam atividades na escola indígena.

No que se refere ao estado civil dos candidatos, tem-se as seguintes informações na tabela 3:

TABELA 3 – ESTADO CIVIL DOS CANDIDATOS INSCRITOS NO VESTIBULAR INDÍGENA ESPECIAL (2002/2008)

ESTADO CIVIL	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
SOLTEIRO(A)	36,74%	40,35%	46,46%	41,50%	52,77%	53,08%	67,74%
CASADO(A)	51,02%	57,90%	50,90%	52,40%	40,27%	40,74%	23,04%
SEPARADO(A)	4,08%	0,00%	1,82%	2,56%	1,40%	3,70%	2,76%
OUTRO	8,16%	0,00%	0,00%	3,54%	2,78%	0,00%	5,07%
NÃO RESPONDEU	0,00%	1,75%	0,82%	0,00%	2,78%	2,47%	1,38%
TOTAL	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**

FONTE: Questionários Socioeducacionais e Relatório dos Vestibulares Especiais Indígenas 2002/2008

De acordo com os dados apresentados na tabela 3, percebe-se que a média de candidatos casados até 2005 sempre esteve acima 50%. A partir de 2005, observa-se um aumento no número de candidatos solteiros, o que complementa as informações apresentadas na tabela 1 referente a faixa etária. Ou seja, a cada ano aumenta o número de candidatos mais jovens em busca de ensino superior antes do casamento.

Entretanto, mesmo com esse aumento no público solteiro, o índice de candidatos casados permanece alto. Capelo e Tommasino (2003) salientam que:

> Casar-se cedo é uma característica cultural das sociedades indígenas em geral. Os jovens passam da infância para a vida adulta, sem passar pela categoria de adolescentes. Os homens entre os 14 e 15 anos já estão aptos para exercer todas as atividades dos adultos. As meninas, depois da primeira menstruação, também já estão aptas para casar. (CAPELO; TOMMASINO, 2003, p. 72)

As prospecções destes índices em um contexto geral podem apresentar influências diretas nas questões referentes à permanência/desistência dos índios na universidade, aspectos estes que serão discutidos no Capítulo V desta pesquisa.

3.3.2 Dados Linguísticos

Conforme já indicado o aumento nos níveis de escolarização dos povos indígenas no Brasil passou a ser um dos fatores de solicitação da demanda por ensino superior dessas populações. Aliado a isso, soma-se a necessidade desde a Constituição de 1988 da garantia a uma educação que seja efetivamente intercultural e bilíngue. Com isso, os povos indígenas buscam no ensino superior uma formação que permita a recuperação nas aldeias de uma escola bilíngue, recuperando-se as línguas indígenas, como forma de preservação das culturas de seus povos. A seguir apresentam-se algumas informações linguísticas referentes à língua materna aprendida na infância pelos indígenas que participaram do processo seletivo específico de vagas suplementares no ensino superior do Paraná:

TABELA 4 – QUAL A PRIMEIRA LÍNGUA QUE APRENDEU NA INFÂNCIA?
(CANDIDATOS DE 2002/2008)

LÍNGUA	2002*	2003	2004	2005	2006	2007	2008	MED
KAINGANG	57,14%	61,00%	40,00%	43,75%	23,61%	38,46%	22,58%	**38,23%**
GUARANI	4,08%	3,16%	3,63%	6,25%	5,55%	1,28%	4,61%	**4,08%**
PORTUGUÊS	65,31%	34,09%	56,37%	42,86%	36,11%	26,92%	44,24%	**40,09%**
XOKLENG	4,08%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,28%	2,76%	**0,68%**
OUTRAS	0,00%	1,75%	0,00%	7,14%	0,00%	0,00%	0,92%	**1,64%**
INDÍGENA E PORTUGUÊS JUNTAS**	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	31,94%	29,50%	23,50%	**14,16%**
NÃO RESPONDEU	10,20%	0,00%	0,00%	0,00%	2,79%	2,56%	1,38%	**1,12%**
TOTAL	--------	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	

FONTE: Questionários Socioeducacionais e Relatório dos Vestibulares Especiais Indígenas 2002/2008

* No ano de 2002 se admitia mais de uma resposta para a pergunta.
** Questão acrescentada nos questionários a partir de 2006.

Ao observar-se a média ponderada na Tabela 4 referente aos anos de 2002/2008 dos candidatos inscritos nos vestibulares, percebe-se que na infância, 38,26% dos inscritos falavam a língua Kaingang, enquanto 40,09% falavam a língua portuguesa e 14,16% falavam a língua portuguesa e uma língua indígena juntas. Observa-se que há um percentual alto em língua Kaingang porque esta é a maior etnia do estado do Paraná, de acordo com o que foi explicitado anteriormente.

Um outro fator a ser considerado, diz respeito ao fato língua portuguesa ocupar posição de destaque, aparecendo em índice numérico (40,09%) com maior porcentagem entre os inscritos. Aliado a isso, Novak (2007) afirma que grande parte dos professores atuando nas escolas indígenas dentro das Terras Indígenas (TIs) não são indígenas e portando não falam a língua indígena. Isso revela uma falta de perspectiva de recuperação dessas línguas no atual contexto escolar e de socialização apresentado.

Estes dados são preocupantes, isso porque a oralidade para o povos indígenas é uma questão linguística de relevância cultural. Ou seja, é por meio da oralidade que as crianças indígenas são socializadas na infância. É por meio da fala que os idosos e adultos contam as histórias do povo, expressam seus pensamentos e idéias para a comunidade. Se essa questão for substituída pela língua portuguesa

escrita e oral, não se preservando as línguas indígenas em situação de bilinguismo se perderão traços culturais e identitários dos povos indígenas (PEREIRA, 1999 ; ANGNES, 2005).

3.3.3 Dados Educacionais

No que se refere aos dados educacionais, observa-se que a maioria dos candidatos inscritos no Vestibular Específico para Povos Indígenas no período de 2002 a 2008 estudou integralmente na escola pública, com raras exceções.

Em relação ao Ensino Fundamental a média geral dos Relatórios apresenta que 70,65% dos estudantes indígenas cursaram essa modalidade no ensino público, e muitas vezes dentro da própria aldeia[42] na escola indígena. Entretanto este aspecto não garante o sucesso na aprendizagem, pois muitas vezes nas escolas indígenas, os alunos se deparam com dificuldades linguísticas em relação à oralidade e escrita, sem contar com um infra-estrutura precária em relação à equipamentos e materiais pedagógicos em línguas indígenas.

As dificuldades encontradas pelos alunos sejam eles indígenas ou não, vem sendo debatida por pesquisadores de educação, atribuindo-se grande parte dessas dificuldades a má qualidade do ensino público brasileiro de nível fundamental e médio. No caso dos índios essa situação se agrava, pois além das aldeias e escolas públicas não apresentarem questões estruturais, estes sofrem com as questões lingüísticas, preconceito, apagamento dos traços culturais.

---

[42] Não se pode afirmar o número exato candidatos ao vestibular indígena cursaram o ensino fundamental e médio dentro da aldeia, pois esta questão só foi acrescentada nos Questionários Sócio-Educacionais a partir de 2007.

TABELA 5 – FORMAÇÃO DOS CANDIDATOS INSCRITOS NO VESTIBULAR ESPECÍFICO PARA POVOS INDÍGENAS (2002 A 2008)

ESCOLA ENSINO	ANO	ALDEIA	PÚB	PART	PÚB/ PART	OUTRA	NÃO RESP.	TOT
Fund.	2002	*	48,98%	4,08%	38,78%	4,08%	4,08%	100,00%
	2003	*	92,98%	1,76%	5,26%	0,00%	0,00%	100,00%
	2004	*	98,18%	1,82%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	2005	*	75,,96%	0,96%	19,23%	0,00%	3,85%	100,00%
	2006	*	79,19%	0,00%	0,00%	0,00%	20,81%	100,00%
	2007	1,30%	75,32%	5,19%	14,29%	0,00%	3,90%	100,00%
	2008	71,89%	23,96%	0,46%	1,84%	0,93%	0,92%	100,00%
MÉDIA		10,45%	70,65%	2,04%	11,34%	0,72%	4,70%	100,00%
Médio	2002	*	53,06%	4,08%	32,66%	2,04%	8,16%	100,00%
	2003	*	77,20%	3,50%	19,30%	0,00%	0.00%	100,00%
	2004	*	98,18%	1,82%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	2005	*	81,13%	0,95%	17,92%	0,00%	0,00%	100,00%
	2006	*	76,39%	0,00%	0.00%	0,00%	23,61%	100,00%
	2007	2,20%	75,73%	22,07%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	2008	19,82%	70,51%	4,15%	0,92%	2,30%	2,30%	100,00%
MÉDIA		3,14%	76,02%	5,23%	10,12%	0,62%	4,87%	100,00%

FONTE: Questionários Socioeducacionais e Relatório dos Vestibulares Especiais Indígenas 2002/2008
Tabela elaborada por (FREITAS, M. F. Q. ; ANGNES, J. S. ; 2010)

- Essa questão não fazia parte do Questionário Socioeducacional no período de 2002 a 2006.
- A questão referente ao ensino na aldeia foi inserida somente a partir do vestibular realizado no ano de 2007.

Ao observar-se a Tabela 5, percebe-se que no Ensino Médio a situação não se modifica, pois a média geral apresenta que 76,02% dos índios cursaram esta modalidade também no ensino público e que não cursaram regularmente. Ou seja, muitos deles o fizeram em caráter profissionalizante ou em supletivos, conforme apresenta a tabela 6:

TABELA 6 – MODALIDADE DE ENSINO MÉDIO CURSADO PELOS CANDIDATOS INSCRITOS NO VESTIBULAR INDÍGENA (2002 A 2008)

TIPO DE ENSINO	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
PROFISSIONAL	26,53%	12,28%	12,72%	16,07%	11,11%	5,13%	13,36%
REGULAR	55,10%	43,86%	43,64%	50,00%	50,00%	56,41%	63,13%
SUPLETIVO	14,29%	43,86%	40,00%	31,25%	30,55%	37,18%	21,20%
NÃO RESPONDEU	4,08%	0,00%	3,64%	2,68%	8,34%	1,28%	2,31%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

FONTE: Questionários Socioeducacionais e Relatório dos Vestibulares Especiais Indígenas 2002/2008

De acordo com a Tabela 6, percebe-se que em relação ao tipo de ensino profissionalizante há um decréscimo nos últimos anos, ou seja, em 2002 havia 26,53% de estudantes indígenas tinham cursado esta modalidade de ensino, enquanto que em 2008 apenas 13,36% deles elegeram este tipo. Esse decréscimo pode ser justificado porque no primeiro vestibular realizado em 2002, muitos indígenas que optaram por cursar o ensino superior haviam buscado anteriormente um ensino direcionado para as funções que exerciam na aldeia. Alguns eram professores e por isso tinham cursado o magistério indígena, outros trabalhavam nos postos de saúde e como assistentes da FUNAI e da FUNASA.

Já em relação ao ensino supletivo, percebe-se um acréscimo nos últimos anos, isso porque em 2002 havia 14,29% que optaram pelo supletivo no ensino médio, e em 2008 esse número subiu para 21,20%. Esse acréscimo pode ser atribuído, sobretudo às distâncias das escolas de nível médio regulares, que na maioria das vezes são localizadas na zona urbana, gerando dificuldade de locomoção, necessidade de trabalhar fora da aldeia como bóias-frias[43] para auxiliar na manutenção das despesas familiares, o que impossibilita a frequência nas séries regulares.

Tudo leva crer que este não é um problema exclusivo dos índios paranaenses. Um estudo realizado por Real *et al* (2007) sobre a questão da diversidade, acesso e permanência de estudantes indígenas da Reserva Indígena de Dourados no estado do Mato Grosso no ensino superior aponta que o ensino médio cursado por esses jovens foi realizado em instituições de ensino localizadas no centro da ci-

[43] Prestação de serviços nas lavouras fora da comunidade indígena geralmente sem carteira de trabalho assinada.

dade de Dourados, especialmente no Centro de Ensino de Jovens e Adultos de Dourados (CEJAD), que oferece ensino àqueles que apresentam forte desnível à idade/série. Assim, o número de indígenas que chegam à Universidade ainda é pequeno, uma vez que o acesso aos níveis mais altos de escolaridade vai se tornando cada vez mais escasso e difícil para essa comunidade.

Dessa forma, ao analisar-se a Tabela 6, também evidencia-se dificuldade semelhante encontrada pelos estudantes indígenas paraenses em concluir seus estudos de maneira regular e nas séries correspondentes a idade escolar. De acordo com Tommasino e Capelo (2003) foi analisado um programa que realiza o ensino supletivo para Terras Indígenas do Paraná (TIs), e um dos problemas que os estudantes indígenas apresentaram relaciona-se às faltas e desistências que estão diretamente vinculadas ao trabalho e a necessidade de subsistência para suas famílias.

Por outro lado, as autoras supracitadas acrescentaram na mesma pesquisa que o interesse pela escolarização é muito grande:

> (...) porque querem empregos dentro da aldeia e mesmo nas cidades, e para isso, sabem que precisam ter ao menos o primeiro grau completo. É importante ressaltar que cada vez mais jovens tem como projeto de vida se tornar funcionários da FUNAI, (...) ou professor nas escolas de suas aldeias (...). Portanto, a grande aspiração dos jovens índios é ter um emprego fixo e alguns já se encontram nessa situação, incentivando a busca da escolarização e da profissionalização. (TOMMASINO; CAPELO, 2003, p. 43)

Entende-se, por meio desta afirmação, que a necessidade de escolarização visada pelos índios está diretamente relacionada à questão de sobrevivência em busca de qualificação e empregos melhores, pois com sua economia baseada em pequenas lavouras não conseguem mais sobreviver. Ou seja, dos candidatos inscritos no vestibular em 2007, cerca de 40% apresentaram ter renda fixa, os outros 60% afirmaram trabalhar como bóias-frias nas fazendas aos redores das terras indígenas. Diante disso, apresenta-se a seguir o último eixo proposto no Questionário Socioeducacional aplicado nos Vestibulares Específicos para Povos Indígenas no Paraná.

3.3.4 Dados Econômicos

Com relação à vida econômica da família, de acordo com Novak (2007) havia no questionário socioeducacional uma questão com a seguinte redação: Qual sua participação na vida econômica da família? Em resposta a esta questão havia 5 alternativas:

Alternativa I – Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas;
Alternativa II – Trabalho e sou responsável pelo meu próprio sustento;
Alternativa III – Trabalho e sou responsável pelo meu próprio sustento e contribuo parcialmente para o sustento da família e de outras pessoas;
Alternativa IV – Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família;
Alternativa V – Não trabalho e meus gastos são financiados pela família e por outras pessoas.

As respostas para tais alternativas são apresentadas na Tabela 7 a seguir:

TABELA 7 – PARTICIPAÇÃO NA VIDA ECONÔMICA DOS CANDIDATOS INSCRITOS NO VESTIBULAR INDÍGENA (2002 A 2005)

ALTERNATIVAS	2002	2003	2004	2005
Alternativa 1	19,60%	12,70%	18,18%	20,18%
Alternativa 2	21,57%	14,28%	23,64%	19,30%
Alternativa 3	15,69%	15,87%	16,36%	10,53%
Alternativa 4	25,49%	30,16%	23,64%	22,80%
Alternativa 5	13,73%	17,46%	18,18%	24,56%
Não Respondeu	3,92%	9,53%	0,00%	2,63%
TOTAL	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

FONTE: Questionários Socioeducacionais e Relatório dos Vestibulares Especiais Indígenas 2002/2005

Percebe-se de acordo com a Tabela 7 que uma parcela significativa dos candidatos tinha até 2005 uma participação ativa na vida econômica familiar, e dessa forma não apresentavam condições viáveis em se manter na universidade. A partir do vestibular aplicado em 2006 a questão acima foi desdobrada em quatro questões e em todas elas o percentual de indígenas que não possui renda fixa e exerce atividades agrícolas dentro das aldeias gira em torno de 60% em todos os relatórios finais.

Com base nessa informação, apresenta-se como foi pensada e desenvolvida uma política de permanência para os povos indígenas do estado do Paraná, após a realização do vestibular indígena.

3.4 A COMISSÃO UNIVERSIDADE PARA ÍNDIOS (CUIA)[44] E POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NAS UNIVERSIDADES DO PARANÁ

Inicialmente a Comissão Universidade para Índios (CUIA) foi criada pela Secretaria de Estado Ciência e Tecnologia (SETI), por meio da Resolução nº 001/2001 para organizar e acompanhar as etapas do processo seletivo para o ingresso dos estudantes indígenas das sociedades paranaenses nas universidades do estado. Entretanto em 2004, essa comissão se tornou permanente e apresentou atribuições diferenciadas das designadas em 2001:

> Art.2º – Compete à Comissão Universidade para os Índios – CUIA:
> I. Proceder à discussão, à avaliação e propor a adequação dos instrumentos legais do processo seletivo a que se refere à Lei 13.134 de 18 de abril de 2001 e aquelas dispostas na presente Resolução.
> II. Realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo;
> III. Acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos;
> IV. Avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
> V. Sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena;
> VI. Buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais. (SETI, RESOLUÇÃO Nº 002, 2004)

Para Rodrigues e Wawzinyak (2006) a reformulação das atribuições da CUIA partiu da insistência de vários membros que participavam das comissões para organizar o processo seletivo nas edições dos vestibulares e percebiam que faltava uma comissão que atendesse as questões referentes a partir da seleção e do ingresso dos estudantes indígenas nas universidades.

---

[44] De acordo com Paulino (2008) na sigla da comissão foi acrescentada a letra "A" como forma de representar um utensílio da cultura indígena local, além de proporcionar maior sonoridade.

Entretanto, apesar da Resolução nº 002/04 apresentar em seus Incisos II e VI um caráter de política institucional da comissão, observa-se que não há uma política de acompanhamento e permanência dos estudantes indígenas que seja única em todas as universidades.

Neste sentido, Paulino afirma:

> As estaduais têm certa competição entre elas. [...] Como Maringá e Londrina são as maiores, elas têm um pouco mais de poder nas decisões [...]. No vestibular propriamente tem um problema: cada núcleo de realização do vestibular quer fazer algum tipo de interferência; na federal, o núcleo achava que era inadmissível que os professores da comissão fossem responsáveis pela elaboração das questões [ou indicassem os responsáveis]. [...] Achavam inadmissível kaingang na prova. Consideravam que tinha que ser reduzido o número de dias da prova. [...] Uma outra dificuldade é de se pensar uma política comum pra todas elas. (PAULINO, 2008, p. 114)

Por meio da afirmação proposta observa-se que as condições de permanência dos índios nas universidades ficam sujeitas a programas locais de cada universidade e que o cumprimento das atribuições previstas na Resolução nº 002/2004/SETI torna-se muito variável e difícil de ser executado pelos membros da CUIA.

Com isso, Rodrigues e Wawzinyak (2006), Novak (2007), Paulino (2008), apresentaram em suas pesquisas que as dificuldades que a CUIA encontra para exercer seu papel de acordo com o que prevê a Resolução nº 002/2004 são: a) indicação dos reitores para compor a comissão não baseada no conhecimento da realidade indígena, mas por afinidade particular e política; b) falta de professores e pesquisadores ligados à área em algumas universidades; c) falta de formação contínua para os membros da comissão; d) rotatividade dos integrantes; e) afastamentos por divergências entre membros e suas instituições; e) falta de recursos para executar políticas de acompanhamento mais efetivas.

Paulino (2008) destaca ainda que Universidade Estadual de Maringá (UEM) é a única universidade estadual que tem um núcleo relacionado à etnologia indígena e por isso coloca-se em posição de destaque, influenciando e avançando na institucionalização de políticas voltadas para indígenas nesta instituição. Em contraponto, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), apesar de ter um núcleo semelhante, não tinha nenhum de seus integrantes (em agosto de 2007) compondo a CUIA e

nem trabalhava no acompanhamento dos estudantes indígenas. Quando a Universidade Federal do Paraná ingressou no vestibular, membros do grupo de pesquisa voltado para questões indígenas participavam da CUIA, mas se retiraram por divergências institucionais dentro da própria UFPR.

Desta forma, percebe-se que as ações voltadas e desenvolvidas pela CUIA para a permanência dos estudantes indígenas são ainda tímidas e isoladas e em algumas universidades desenvolvem-se apenas na solução de questões básicas como, por exemplo, transferência interna e externa, destinação de vagas ociosas, questão do jubilamento e critérios referentes à concessão de bolsas de estudos.

No que tange à concessão de bolsas de estudos, cabe destacar que na regulamentação do primeiro vestibular que foi realizado em 2002, não havia menção à permanência, nem a nenhum tipo de bolsa-auxílio. Assim, Paulino (2008) destaca:

> Em 2002 e 2003 os estudantes indígenas recebiam uma bolsa de R$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais), mas não havia nenhum tipo de resolução administrativa que regulamentava este pagamento. Ou seja, nesses dois primeiros anos o pagamento da bolsa ficou à mercê de "doações". (PAULINO, 2008, p. 88)

A partir de 2004, por meio da Resolução nº 016/04/SETI foi fixado o valor de R$ 270,00 (duzentos e setenta reais), a ser repassado para as universidades por esta secretaria. Por sua vez, em 2006 este valor foi equiparado ao valor do salário mínimo que era de R$ 350,00 (trezentos e cinqüenta reais), pela Resolução nº 029/06/SETI.

Porém, Novak (2007) afirma que até o vestibular de 2006, não havia qualquer legislação que garantisse a continuidade do pagamento da bolsa-auxílo, apenas as resoluções citadas disponibilizadas a cada dois anos. Em 2007, foi sancionada a Lei nº 15.759/2007. Esta lei prevê:

> Artigo 1º - Compete à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior regulamentar, por meio de Portaria, a concessão da bolsa-auxílio aos estudantes indígenas que tiverem seu ingresso nas Universidades Públicas Estaduais do Paraná.
> § 1º - A bolsa-auxílio será concedida durante 12 (doze) meses por ano, de janeiro a dezembro, até o final do curso universitário, e basear-se-á no valor de um salário mínimo.
> § 2º - O valor mensal da bolsa-auxílio será acrescido de um quarto quando o estudante universitário indígena possuir família.

> § 3º-O valor da bolsa-auxílio será concedido em dobro no mês correspondente ao ingresso do estudante na Universidade. (PARANÁ, LEI Nº 15.759, 2007)

Observa-se que apenas em 2007, após a realização de seis vestibulares específicos para povos indígenas do Paraná, foi regulamentada uma política estadual de permanência para os estudantes indígenas: a bolsa-auxílio.

Cabe ressaltar que a Universidade Federal do Paraná (UFPR), não usufruiu das bolsas destinadas às universidades estaduais, ou seja, as ações relacionadas à permanência dos estudantes indígenas ocorreram de forma diferente. Nesta universidade, a partir de sua inserção no Vestibular Específico para Povos Indígenas, foi oficializado o Termo de Convênio nº 505/04 com a FUNAI que designa as competências entre as duas instituições em relação a esses estudantes.

Ou seja, no que compete à Universidade Federal do Paraná (UFPR) de acordo com o Convênio nº 505/04 em sua Cláusula Terceira, cabe garantir, em relação ao programa de permanência: a) alimentação gratuita nos restaurantes universitários ou por meio de repasse de recursos específicos aos estudantes para cobrir despesas com alimentação durante o calendário escolar; b) concessão de bolsa mensal para despesas de manutenção pessoal, inclusive durante os períodos de grave; c) assistência médica durante o período letivo de acordo com convênios estabelecidos com instituições de saúde indígena.

Por sua vez a FUNAI em contrapartida deve: a) garantir hospedagem e alojamento para estudantes indígenas que residem em localidades distintas daquelas que situam os *campi* da UFPR, desde que tenham ingressado por meio do vestibular específico e estejam regularmente matriculados e frequentando as aulas; b) deslocamento para os estudantes indígenas durante o calendário letivo e recessos acadêmicos; c) apoio na aquisição de materiais didáticos que sejam indispensáveis às atividades do curso, exceto para livros que estejam disponíveis nas bibliotecas dos *campi d*a UFPR.

Nesse sentido, Paulino (2008) acrescenta que o custeio de hospedagem pela FUNAI[45] ocorreu por meio de uma bolsa individual, conforme Termo de Cooperação nº 025/2005 entre UFPR e FUNAI: a) 2006 (10 bolsas no valor de R$ 570,00); b) 2007 (17 bolsas no valor de R$ 630,00); c) 2008 (24 bolsas no valor de R$ 690,00); d) 2009 (34 bolsas no valor de R$ 760,00). O quadro 5 apresenta o resumo destas bolsas:

ES	Moradia	Bolsa Estadual	Bolsa FUNAI	Bolsa da Universidade	RU Gratuito
UEM	ASSIND	Sim (R$ 633,00)*	Não	Não	Sim
UEL	Moradia Estudantil	Sim (R$ 633,00)*	Não	Não	Não
UEPG	Não	Sim (R$ 633,00)*	Não	Não	Não
UNESPAR/ UENP	Não	Sim (R$ 633,00)*	Não	Não	Não
UNIOESTE	Não	Sim (R$ 633,00)*	Não	Não	Não
UNICENTRO	Não	Sim (R$ 633,00)*	Não	Não	Não
UFPR	Não (prevista na Bolsa paga pela FUNAI)	Não	Sim – Todos (R$ 760,00)	Sim – Todos (R$ 210,00)	Sim

QUADRO 5 - SÍNTESE DE CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA INDÍGENAS IES PARANÁ (2010)
FONTE: Paulino (2008) atualizado pela autora em 2010
* Esse valor foi reajustado apenas em agosto de 2010, de 2007 até esse período não houve nenhum reajuste e o valor da bolsa-auxílio era de R$ 400,00.

Em síntese, observa-se de acordo com o Quadro 5, que mesmo sendo regidas pelo mesmo concurso vestibular, as universidades estaduais e a UFPR apresentam condições de financiamento de estudantes indígenas diferenciadas o que se torna um fator de relevância na questão da permanência/conclusão desses estudantes no ensino superior paranaense. Em outras palavras isso quer dizer que a exis-

[45] Paulino (2008) apresenta em sua pesquisa que em Portaria nº 57/MEC de 06 de agosto de 2006, foi publicada tabela que define o "Referencial de auxílio financeiro a estudantes indígenas do ensino superior em instituições estaduais, federais ou particulares". Segundo este documento, a UFPR enquadra-se na Categoria A (R$ 700) para despesas referentes a "Apoio para hospedagem, alimentação, transporte e apoio escolar". A Categoria A é exclusiva para o Convênio 002/2006 entre a FUNAI e a UFPR. A UnB é a única que tem auxílio enquadrado na Categoria B (R$ 900), que se propõe ao mesmo tipo de apoio. Ainda restam a Categoria C (de R$ 200 a R$ 400) e a Categoria D (de R$70 a R$150). Segundo a Portaria, o auxílio será definido "após análise pela Unidade Executiva Regional e Coordenação Geral de Educação das necessidades dos estudantes e a possibilidade orçamentária da FUNAI".

tência de um único Vestibular para Povos Indígenas do Paraná não corresponde ao oferecimento dos mesmos recursos para a permanência dos ingressos em cada instituição.

Em 2010, Amaral (p. 315, 316, 317) realizou uma pesquisa documental encaminhando a todos os representantes das IES estaduais na CUIA um roteiro de questões visando diagnosticar informações qualitativas sobre as ações institucionais de acompanhamento dos estudantes indígenas universitários. Tal pesquisa diagnosticou algumas ações que algumas Universidades Estaduais do Paraná (UEL, UEM, UNIOESTE, UENP/UNESPAR) vêm desenvolvendo internamente, mas não integradamente. São elas:

a) Institucionalização de Ações de Acompanhamento: a UEL, UEM e UNIOESTE afirmaram existir uma Comissão ou Grupo de Trabalho institucionalizado para acompanhamento dos estudantes indígenas. Esta comissão discute internamente as questões indígenas nos colegiados universitários;

b) Disponibilidade Institucional das IES: a UEL, UEM e UNIOESTE informaram a disponibilidade institucional para atendimento às demandas da CUIA, seja pela disponibilidade de técnicos na Pró-Reitoria de Ensino (UEL e UEM), como para receber membros desta Comissão com prioridade (UEM), ou para viabilizar viagens de seus membros quando necessário (UNIOESTE);

d) Relação com a Pesquisa e a Extensão: Na UEL, UEM e UNIOESTE são desenvolvidos projetos de pesquisa contando com a participação de estudantes indígenas (Na UEM, com bolsa de iniciação científica e na UEL e UNIOESTE, em parceria com os recursos do PROLIND/MEC);

e) Acompanhamento Pedagógico: Na UEL e UEM, os encontros entre os membros da CUIA e os estudantes indígenas têm frequência diária; Na UNIOESTE os encontros têm frequência semanal, quinzenal ou até mesmo pelo celular, dependendo da distância entre a terra indígena em que reside o estudante e o campus onde estuda;

f) Residência dos Estudantes Indígenas: A UEM é a única IEs que possui ação voltada à moradia estudantil aos estudantes indígenas e suas famílias no Centro Cultural Indígena contando com seis casas destinadas à família de estudantes

indígenas, bem como alojamento para estudantes solteiros; Na UEL, poucos residem na Moradia Estudantil (não cita números) e na UNIOESTE e na UENP, alguns se deslocam diariamente das aldeias com transporte de estudantes para frequentar aulas.

Para se ter uma noção sobre os estudantes indígenas nas universidades paranaenses, apresenta-se o Quadro 6 atualizado em 2006. Durante esta pesquisa, realizaram-se diversos contatos com os membros da CUIA do Paraná das universidades UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE, UNESPAR/UENP e UFPR para atualização do quadro apresentado, porém não se obteve apoio e resposta. Devido a isso se optou em mostrar o quadro até 2006 referente ao número de ingresso, permanência, desistência e conclusão dos estudantes indígenas no Estado.

Continua

Universidade Estadual de Londrina (UEL)						
IES	**ANO INGRESSO**	**ETNIA**	**CURSO**	**ANOS**	**SÉRIE/ SITUAÇÃO**	**PREVISÃO CONCLUSÃO**
UEL	2002	Guarani	Administração	4	1ª série	2009
		Guarani	Medicina Veterinária	5	4ª série	2007
		Guarani	Medicina	6	3ª série	2009
	2003	Guarani	Medicina	6	4ª série	2008
		Guarani	Odontologia	5	4ª série	2007
		Kaingang	Pedagogia	4	Desistente	-
	2004	Guarani	Odontologia	5	3ª série	2008
		Guarani	Jornalismo	4	Desistente	-
		Kaingang	Medicina	6	2ª série	2010
	2005	Guarani	Secretariado	4	2ª série	2008
		Kaingang	Letras	4	Desistente	-
		Guarani	Jornalismo	4	Desistente	-
	2006	Guarani	Direito	5	1ªsérie	2010
		Xokleng	Agronomia	5	1ª série	2010
		Guarani	Enfermagem	4	1ª série	2009
		Guarani	Enfermagem	4	1ª série	2009
		Kaingang	Direito	5	1ª série	2010
		Kaingang	Direito	5	1ª série	2010

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)						
IES	**ANO INGRESSO**	**ETNIA**	**CURSO**	**ANOS**	**SÉRIE/ SITUAÇÃO**	**PREVISÃO CONCLUSÃO**
UEPG	2002	Kaingang	Pedagogia	4	Concluído	2005
		Xokleng	Agronomia	5	Desistente	-
		Kaingang	Odontologia	5	Desistente	-
	2003	Kaingang	Ed. Física	4	Desistente	-
		Kaingang	Ed. Física	4	Desistente	-
		Kaingang	Enfermagem	5	Desistente	-
	2004	Kaingang	Ed. Física	4	1ª série	2009
		Kaingang	Comunicação Social	4	Desistente	-
		Kaingang	Agronomia	5	Desistente	-
	2005	Kaingang	Enfermagem	5	1ª série	2010
		Kaingang	Ed. Física	4	1ª série	2009
		Kaingang	Ed. Física	4	Desistente	-
	2006	Kaingang	Pedagogia	4	1ª série	2009
		Guarani	Direito	5	1ª série	2010
		Kaingang	Direito	5	1ª série	2010
		Guarani	Odontologia	5	1ª série	2010
		Kaingang	Enfermagem	5	1ª série	2010
		Kaingang	Ed. Física	4	1ª série	2009

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UNENP)						
IES	**ANO INGRESSO**	**ETNIA**	**CURSO**	**ANOS**	**SÉRIE/ SITUAÇÃO**	**PREVISÃO CONCLUSÃO**
UNESPAR UENP	2003	Guarani	Geografia	4	Concluído	2006
		Guarani	Pedagogia	4	4ª série	2006
		Guarani	Administração	5	4ª série	2007
	2004	Guarani	Sist. de Informação	4,5	Desistente	-
		Guarani	C. Biológicas	4	Desistente	-
		Guarani	Direito	5	Desistente	-
	2005	Guarani	História	4	Desistente	-
		Kaingang	Pedagogia	4	2ª série	2008
		Guarani	Direito	5	2ª série	2009
	2006	Guarani	C. Biológicas	4	1ª série	2009
		Guarani	Direito	5	1ª série	2010
		Guarani	Pedagogia	4	1ª série	2009
		Terena	Letras	4	1ª série	2009
		Guarani	Geografia	4	1ª série	2009
		Kaingang	Pedagogia	4	1ª série	2009

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

IES	ANO INGRESSO	ETNIA	CURSO	ANOS	SÉRIE/ SITUAÇÃO	PREVISÃO CONCLUSÃO
UNIOESTE	2002	Guarani	Pedagogia	4	Desistente	-
		Kaingang	Fisioterapia	5	Desistente	-
		Kaingang	Enfermagem	5	Desistente	-
	2003	Kaingang	Enfermagem	5	Desistente	-
		Kaingang	Informática	5	Desistente	-
		Kaingang	Informática	5	Desistente	-
	2004	Guarani	Direito	5	Desistente	-
		Kaingang	Odontologia	5	Desistente	-
		Kaingang	Odontologia	5	Desistente	-
	2005	Guarani	Odontologia	5	Desistente	-
		Kaingang	Medicina	6	Desistente	-
		Kaingang	Matemática	4	Desistente	-
	2006	Guarani	Medicina	6	1ª série	-
		Kaingang	Enfermagem	5	Desistente	-
		Kaingang	Enfermagem	5	Desistente	-
		Kaingang	Pedagogia	4	Desistente	-
		Kaingang	Enfermagem	5	Desistente	-
		Guarani	Medicina	6	Desistente	-

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

IES	ANO INGRESSO	ETNIA	CURSO	ANOS	SÉRIE/ SITUAÇÃO	PREVISÃO CONCLUSÃO
UEM	2002	Kaingang	Agronomia	5	Desistente	-
		Kaingang	Pedagogia	4	Desistente	-
		Kaingang	Direito	5	4ª série	2008
	2003	Guarani	Agronomia	5	Falecido	-
		Kaingang	Pedagogia	4	Desistente	-
		Guarani	Eng. Mecânica	5	Desligado	-
	2004	Guarani	Pedagogia	4	4ª série	2008
		Guarani	Medicina	6	2ª série	2011
		Guarani	Administração	5	1ª série	2011
	2005	Guarani	Pedagogia	4	2ª série	2008
		Guarani	Informática	4	1ª série	2010
		Guarani	Enfermagem	5	2ª série	2010
	2006	Guarani	C. Sociais	4	2ª série	2010
		Kaingang	C. Sociais	4	2ª série	2010
		Kaingang	C. Sócias	4	1ª série	2010
		Guarani	Enfermagem	5	2ª série	2010
		Kaingang	Farmácia	5	Desistente	-
		Kaingang	Enfermagem	5	1ª série	2010

Universidade Federal do Paraná (UFPR)						
IES	**ANO INGRESSO**	**ETNIA**	**CURSO**	**ANOS**	**SÉRIE/ SITUAÇÃO**	**PREVISÃO CONCLUSÃO**
UFPR	2005	Kaingang	Medicina	5	1º semestre	2010
		Kaingang	Medicina	5	3º semestre	2009
		Kaingang	Medicina	5	1º semestre	2010
		Kaingang	Medicina	5	2º semestre	2009
		Terena	Medicina	5	3º semestre	2009
	2006	Tucano	Direito	5	1º semestre	2011
		Kamayará	C. Biológicas	4	1º semestre	2010
		Kaingang	Odontologia	5	1º semestre	2011
		Kaingang	Odontologia	5	1º semestre	2011
		Kaingang	Enfermagem	5	1º semestre	2011

QUADRO 6 – INGRESSO E PERMANÊNCIA NAS IES DO PARANÁ
FONTE: Novak (2007) ; Paulino (2008)

Por meio do Quadro 6 visualiza-se que os índios das comunidades paranaenses contavam de 2002 a 2005 com uma oferta de 18 vagas anuais nas universidades estaduais UEM, UEL, UEPG, UNICENTRO, UNIOESTE e UNESPAR/UENP. Somando as 10 vagas da UFPR, nesse mesmo período, tem-se um total geral de 28 vagas/anuais. A partir de 2006 houve o aumento no número de vagas (de 3 para 6 nas Universidades Estaduais e de 5 para 7 na UFPR) de acordo com a Lei nº 14.995 de 09/01/06 e os índios passaram a contar com o número de 42 vagas anuais nas Universidades Estaduais e 14 vagas anuais na Universidade Federal do Paraná o que soma-se um total geral de 56 vagas anuais no estado do Paraná[46].

Realizadas as explanações em relação ao perfil dos candidatos que realizaram o vestibular indígena no período de 2002 a 2008, bem como, o que se apresenta referente às políticas de permanência dos mesmos nas universidades apresenta-se a seguir como ocorre essa política de vagas suplementares na Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO).

[46] Sobre as políticas de permanência nas UEL, UEM e UFPR foram realizados outros estudos. Nesse caso não se apresenta um comparativo mais detalhado destas universidades pois o foco de estudo desta pesquisa refere-se à UNICENTRO

3.5 A SITUAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNICENTRO

A Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) foi fundada em 13 de junho de 1990, por meio da Lei n° 9.295, que estabeleceu sede e foro na cidade de Guarapuava, estado do Paraná. Em junho de 1991, por meio da Lei Estadual n° 9.663, a UNICENTRO foi transformada em Autarquia, integrante da administração indireta do Estado do Paraná e em 06 de dezembro de 1995. Conselho Estadual de Educação (CEE) reconheceu a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) por meio do Parecer n° 265/95. Tal parecer obteve aprovação do Ministério da Educação que recomendou favoravelmente o credenciamento da Universidade Estadual do Centro-Oeste, junto à Presidência da República.

A abrangência territorial da UNICENTRO conta com os *Campi* Universitários Santa Cruz, Centro Teconólgico (CEDETEG) e Irati, além dos *Campi* Avançados de Laranjeiras do Sul, de Pitanga, de Prudentópolis e de Chopinzinho, e os Pólos de Educação à Distância (EAD) situados nas cidades paranaenses de Apucarana, Engenheiro Beltrão, Itambé, Bituruna, Laranjeiras do Sul, Palmital, Pinhão e Goioerê. Atualmente, são ofertados 59 cursos, sendo 28 em Guarapuava, 16 em Irati, 2 em Chopinzinho, 5 em Laranjeiras do Sul, 3 em Pitanga e 5 em Prudentópolis (UNICENTRO, 2009).

A UNICENTRO está vinculada ao Governo do Estado pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e integrada à Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e à Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público (APIESP) e são realizados, anualmente, dois processos seletivos para o ingresso nesta universidade: o Vestibular de Primavera (setembro) e de Verão (janeiro).

Em relação ao Vestibular Específico para os Povos Indígenas do Paraná a UNICENTRO segue os dispositivos regulamentados na Resolução Conjunta n. 006/2007 pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as demais universidades estaduais do Paraná e a UFPR que responsabiliza a CUIA pela realização dos concursos vestibulares em parceria com a universidade que sedia o processo seletivo. A UNICENTRO sediou o vestibular três vezes: 2002, 2007 e 2009.

No período de 2002 a 2010 realizou matrícula de 43 estudantes indígenas. Destes, 17 estão regularmente matriculados no ano de 2010, 5 concluíram seus cursos e 21 são desistentes. Nesse sentido, observa-se que o número de desistentes chega a um percentual de 50%, o que se torna um número significativo, considerando-se que a universidade localiza-se próxima as Terras Indígenas (TIS) de Rio das Cobras e Mangueirinha, onde a maioria desses estudantes reside.

Cabe ressaltar ainda que dos 17 estudantes indígenas matriculados e regularmente frequentando a universidade, 7 ingressaram no ano de 2010. Desta forma, ao tomar-se por base os que ingressaram no período de 2002 a 2009 estes totalizaram 36 estudantes e apenas 10 continuam frequentando a universidade, sendo 21 desistentes no período. Isso denotaria um aumento no índice de desistência de 50% para 58%.

A seguir apresenta-se o Quadro 7 atualizado com informações sobre os estudantes indígenas nesta universidade:

IES	ANO INGRESSO	ETNIA	CURSO	ANOS	SÉRIE/ SITUAÇÃO	PREVISÃO CONCLUSÃO
UNICENTRO	2002	Kaingang	Pedagogia	4	Concluído	2005
		Kaingang	História	4	Desistente	-
		Kaingang	Enfermagem	4	Desistente	-
	2003	Kaingang	Pedagogia	4	Concluído	2006
		Kaingang	Administração	4	Concluido	2009
		Kaingang	Administração	4	Desistente	-
	2004	Kaingang	Serviço Social	4	Concluido	2008
		Kaingang	Serviço Social	4	Concluido	2008
		Kaingang	Enfermagem	4	Desistente	-
	2005	Kaingang	Administração	4	Desistente	-
		Kaingang	Serviço Social	4	Desistente	-
		Kaingang	C. Contábeis	4	Desistente	-
	2006	Kaingang	Enfermagem	4	2ª série	2009
		Kaingang	Letras	4	Desistente	-
		Kaingang	Jornalismo	4	Desistente	-
		Kaingang	C. Contábeis	4	Desistente	-
		Kaingang	Administração	4	Desistente	-
		Kaingang	Jornalismo	4	Desistente	-
	2007	Kaingang	Enfermagem	4	Desistente	-
		Kaingang	Pedagogia	4	2ª série	2010
		Kaingang	Pedagogia	4	Desistente	-
		Kaingang	Administração	4	Desistente	-
		Kaingang	Computação		Desistente	-
		Kaingang	Pedagogia	4	Desistente	-
	2008	Guarani	Administração	4	2ª série	2011
		Guarani	Agronomia	4	2ª série	2011
		Kaingang	Fisioterapia	4	2ª série	2011
		Kaingang	Serviço Social	4	2ª série	2011
		Kaingang	Pedagogia	4	Desistente	-
		Kaingang	Pedagogia	4	Desistente	-
	2009	Kaingang	C. Contábeis	4	1ª série	2012
		Kaingang	Enfermagem	4	1ª série	2012
		Kaingang	Administração	4	Desistente	-
		Kaingang	M. Veterinária	4	1ª série	2012
		Kaingang	Pedagogia	4	1ª série	2012
		Kaingang	Fisioterapia	4	Desistente	-
	2010	Kaingang	História	4	1ª série	2013
		Kaingang	Fisioterapia	4	1ª série	2013
		Kaingang	Pedagogia	4	1ª série	2013
		Kaingang	Pedagogia	4	1ª série	2013
		Kaingang	Pedagogia	4	1ª série	2013
		Kaingang	Pedagogia	4	1ª série	2013
		Kaingang	Pedagogia/ Transferido	4	1ª série	2013

QUADRO 7 - INGRESSO/DESISTÊNCIA VESTIBULAR INDÍGENA PARANAENSE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (2002 A 2010)
FONTE: CUIA da Universidade (05/02/2010)

Considera-se o percentual de desistência na UNICENTRO um problema sério, pois além da bolsa-auxílio ofertada, esta universidade se diferencia da outras, porque possui um programa da Tutoria Discente regulamentado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) 07 de fevereiro de 2007, que visa auxiliar na

inclusão dos alunos pertencentes a grupos que necessitam de ações inclusivas (indígenas e deficientes visuais e auditivos), apontando, com isto, a estes ingressantes possibilidades de inserção à dinâmica da universidade, e às características da vida universitária, oferecendo-lhes a necessária orientação no encaminhamento de suas atividades acadêmicas.

Podem participar como tutores neste programa, alunos devidamente matriculados a partir da segunda série dos cursos da UNICENTRO e estes contam com o apoio de professores orientadores que constroem em conjunto com esses tutores atividades metodológicas que serão utilizadas no atendimento aos estudantes que necessitam dessas ações inclusivas. Os tutores devem ainda cumprir doze horas semanalmente no programa e não terem nenhum vínculo remunerado em outra atividade na universidade. O valor da bolsa-tutoria é designado a cada ano de acordo com o orçamento previsto pelo Conselho de Administração da Universidade (CAD). Mesmo assim, o percentual de desistência dos estudantes indígenas gira em torno de 50%.

Dessa forma, a partir dos dados apresentados na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) fica claro que os resultados reforçam que muitos desses estudantes indígenas desistiram do ensino superior. Ou seja, durante a tabulação e a análise dos dados apresentados nos Relatórios Finais dos Vestibulares Indígenas, perguntas se fizeram insistentemente perturbadoras, exigindo respostas: O que leva ou o que faz um estudante indígena a desistir do curso superior após todas as dificuldades enfrentadas para chegar até a sala de aula? Quais foram as dificuldades encontradas neste ambiente e quais os meios que a universidade proporcionou ou deixou de proporcionar para ajudá-los a superá-las?

Tudo leva a crer que o nível de desistência da UNICENTRO seja alto, porque a universidade não oferece assistência moradia, acompanhamento pedagógico, nem auxílio na compra de materiais didáticos como em outras universidades pesquisadas (UEL, UEM, UNIOESTE, UFPR). Porém, não há embasamento para se afirme isso categoricamente. Nada mais justo do que apresentar estas questões aos próprios indígenas envolvidos neste processo. As respostas serão discutidas no capítulo V desta pesquisa.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, de caráter qualitativo, o eixo norteador visou à compreensão dos diferentes aspectos psicossociais existentes na relação entre a universidade e o estudante indígena. Dessa forma, Martinelli (1999) propõe três pontos principais que conferem à pesquisa qualitativa significativa relevância científica: (i) o seu caráter inovador, como pesquisa que se insere na busca de significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências sociais; (ii) a sua dimensão política que, como construção coletiva, parte da realidade dos sujeitos e a eles retorna de forma crítica e criativa; e, iii) por ser um exercício político, uma construção coletiva, a sua realização pela via da complementaridade, não da exclusão.

Assim, de acordo com o Quadro 7 apresentado no Capítulo III desta tese, e atualizado em 05/05/2010 pela Comissão Universidade para os Índios (CUIA) da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), ao todo no período 2002-2010, ingressaram 43 estudantes indígenas. Destes, 17 estavam regularmente matriculados no ano de 2010, 5 concluíram seus cursos e 21 desistiram da universidade.

Com isso, observa-se que o número de desistentes chega a um percentual de 50%, o que se torna um número relevante e passível de ser averiguado, considerando-se que a UNICENTRO localiza-se próxima de 7 Terras Indígenas (TIs) das 18 demarcadas no Paraná: TI 8 – Ivaí, TI 9 – Faxinal, TI 10 – Marrecas TI 11 – Rio Areia, TI 12 – Rio Areia I e II, TI 13 – Mangueirinha e TI 14 – Rio das Cobras. (CONFORME MAPA 1, CAPÍTULO III, ITEM 3.1)

Neste sentido, a pesquisa desenvolvida contou com duas etapas investigativas as quais possibilitaram compor um estudo que pretendeu identificar os fatores responsáveis pelo ingresso, permanência, desistência e conclusão do estudante indígena na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). As etapas foram divididas da seguinte forma: documental, bibliográfica e de campo que foram realizadas de maneira simultânea.

A primeira etapa realizada foi de natureza documental com o objetivo de caracterizar o perfil dos estudantes ingressos no vestibular específico indígena por meio do sistema de vagas suplementares da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), no período de 2002 a 2008, considerando os Relatórios Finais elaborados com base no Questionário Socioeducacional (Anexo 1) que foi preenchido pelos candidatos no ato da inscrição deste processo seletivo.

Tais informações solicitadas no questionário socioeducacional visaram elaborar um conjunto de dados que pudessem contribuir para analisar quem são os estudantes indígenas que estão em busca do ensino superior e quais são as aspirações dos mesmos em relação à universidade. Este questionário foi dividido em quatro eixos que envolvem questões: a) dados pessoais; b) dados linguísticos; c) dados educacionais e d) dados econômicos dos candidatos. Esta etapa foi constituída por duas fases conforme Quadro 8 abaixo:

FASE	OBJETIVO	AÇÕES
FASE 1	Fundamentar a elaboração do terceiro capítulo desta tese, que objetivou caracterizar a implantação e organização dos concursos Vestibulares Específicos aos Povos Indígenas do Paraná (2002-2008), evidenciando este processo como política pública de ação afirmativa no que tange ao ingresso dos povos indígenas na universidade.	a) coleta e cópia dos Relatórios Finais dos Vestibulares Específicos aos Povos Indígenas, armazenados na CUIA da UNICENTRO. b) leitura, análise e sistematização dos Relatórios Finais dos Vestibulares Específicos aos Povos Indígenas e tabulação de dados quantitativos apresentados nestes como: pessoais, lingüísticos, educacionais e econômicos dos candidatos inscritos na seleção no período de 2002 a 2008. c) análise dos dados sócio-educacionais realizada por outros autores que pesquisaram o tema. d) organização dos dados analisados em tabelas apresentadas no capítulo III desta tese.
FASE 2	Levantamento das ações institucionais pelo Ministério da Educação, Secretarias de Estado do Paraná e outras instituições afetas ao universo da pesquisa.	a) identificação de programas, projetos, benefícios e ações que pudessem caracterizar-se no conjunto de políticas de permanência de estudantes indígenas no ensino superior, fundamentais para subsidiar a elaboração na análise das entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa de campo.

QUADRO 8 – FASES DA PESQUISA DOCUMENTAL DA TESE
FONTE: Elaborado pela autora, 2010.

A pesquisa documental realizada possibilitou a leitura institucional acerca da realização dos vestibulares específicos, bem como dos dados pessoais, lingüísticos, educacionais e econômicos dos estudantes indígenas antes de ingressar na UNICENTRO.

Por sua vez, a segunda etapa realizada foi a pesquisa de campo desenvolvida com aos estudantes indígenas da UNICENTRO. Nesta etapa, empregou-se a entrevista individual em profundidade, por meio de um roteiro estruturado. Para se realizar as entrevistas foi construído um roteiro semi-estruturado constando de eixos que versaram sobre:

EIXO 1 – Características socieconômicas

EIXO 2 – Perspectivas antes do ingresso no ensino superior

EIXO 3 – Realidade na universidade X Permanência/ Desistência na/da universidade

EIXO 4 – Perspectivas como egresso/desistente no/do ensino superior

Cada um dos eixos compostos (vide Apêndice 1) foram elaborados para captar a trajetória dos estudantes indígenas da UNICENTRO em três momentos distintos: a) perspectivas antes do ingresso na Universidade; b) os desempenhos acadêmicos e estratégias de enfrentamento utilizadas perante o processo de novas aprendizagens e interações sociais durante a permanência/desistência na/da Universidade e c) perspectivas após o ingresso no ensino superior.

Em outras palavras isso quer dizer que foram elaborados questionamentos acerca das atitudes gerais, contexto social, oportunidades, desafios, enfim, os significados atribuídos pelos indígenas na participação do contexto universitário com ênfase nas dimensões psicossociais da aprendizagem, buscando-se captar os fatores que levaram esses estudantes a permanecerem, desistirem ou concluírem a Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Para tanto, foram definidos três recortes na constituição do universo e da amostra de pesquisa conforme explanado a seguir.

4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

4.1.1 Matriculados/cursando a universidade

Propôs-se inicialmente para a realização de entrevista individual contatar os 17 estudantes indígenas matriculados e cursando a universidade no período de execução da pesquisa em campo (Outubro e Novembro de 2010), porém apenas 13 concordaram com a realização da entrevista.

4.1.2 Desistentes da universidade

Para a realização das entrevistas com o grupo dos estudantes indígenas desistentes da UNICENTRO, elaborou-se um quadro conforme apresentado a seguir:

Ano	Número de Desistentes
2002	01
2003	01
2004	01
2005	01
2006	02
2007	02
2008	02
2009	02
2010*	00
Total	**12**

QUADRO 9 – NÚMERO DE DESISTENTES A SEREM PESQUISADOS
Elaborado pela pesquisadora em 05/11/2009
* No ano de 2010, até a data da elaboração do quadro não havia registro de nenhum desistente na UNICENTRO.

Vale salientar que período de 2002-2005, o vestibular especial indígena ofertava apenas 3 vagas suplementares para estudantes índios, sendo este número ampliado para 06 vagas em 2006, conforme explanado no Capítulo III, Item 3.2 desta pesquisa. Assim, o planejamento descrito no quadro 10, propôs que no período de 2002-2005 fossem entrevistados apenas 01 desistente por ano. A partir de 2006 com o aumento do número de vagas, optou-se pela entrevista com 02

desistentes por ano, contemplando ao todo 12 estudantes indígenas desistentes da universidade, o que corresponde a mais do que 50% da desistência total (21 índios) da UNICENTRO. Para tanto, foi realizada uma base cadastral[47] dos 21 estudantes indígenas desistentes da UNICENTRO, sendo a escolha dos entrevistados realizada de acordo com a proposição no quadro 10 apresentado acima.

Entretanto, o planejamento elaborado não pode ser executado porque os dados contemplados no cadastro eram muito antigos não sendo possível a localização dos estudantes indígenas desistentes. Assim, houve a necessidade de readequação da estratégia de pesquisa. Em conversa com o líder indígena da FUNAI, a pesquisadora apresentou tal situação e ele sugeriu uma visita *in loco* as Terras Indígenas (TIs) de Mangueirinha e Rio das Cobras para localização e entrevistas dos desistentes, já que a base cadastral elaborada continha os dados de procedência destes índios. Devido esta dificuldade, entrevistou-se uma amostragem de 07 desistentes, dos 12 previstos inicialmente

Cabe informar que a escolha da visita *in loco* as Terras Indígenas (TIs) de Mangueirinha e Rio das Cobras para localização e entrevista dos desistentes da UNICENTRO deu-se pelo fato de todos eles serem procedentes destas duas TIs.

A visita *in loco* iniciou-se pela a visita pela Terra Indígena (TI) de Mangueirinha, localizada no município de Mangueirinha, em outubro de 2010. Inicialmente, apresentou-se a base cadastral com os nomes dos desistentes ao Cacique da Aldeia que gentilmente nos informou as residências e o horário para agendamento das entrevistas com cada um deles.

Porém, o Cacique informou que dos 12 nomes que lista continha, apenas 03 ainda residiam na Terra Indígena (TI) de Mangueirinha. Os outros 09 haviam se mudado para as Terras Indígenas de Santa Catarina em busca de melhores oportunidades de sobrevivência. A partir destas informações agendou-se as entrevistas com os 03 índios localizados, no mesmo mês, em suas residências na Terra Indígena (TI) de Mangueirinha.

---

[47] Essa base cadastral foi elaborada a partir dos dados informados por eles no ato da matrícula na Divisão de Apoio Acadêmico da UNICENTRO. Porém, os dados estavam defasados devido ao fato da primeira matrícula ter sido realizada em 2002.

Torna-se relevante informar que os estudantes indígenas pesquisados expressaram uma preocupação em receber bem a pesquisadora. Todos eles escolheram um ambiente ao ar livre para a entrevista e ofereceram o pinhão e o chimarrão como lanche. Esse aspecto ressalta um traço cultural indígena que considera atividades em ar livre mais produtivas e acolhedoras.

No final do mês de outubro, realizou-se o mesmo processo na Terra Indígena de Rio das Cobras, localizada no município de Nova Laranjeiras do Sul. Inicialmente apresentou-se a lista composta por 11 estudantes indígenas desistentes ao Cacique da Aldeia que informou suas residências e horários para a realização da entrevistas. Nesta Terra Indígena, dos 11 índios desistentes, localizou-se 04 para a entrevista.

Em referência aos outros 07 desistentes, o Cacique informou que 05 haviam se mudado para uma Terra Indígena (TI) no estado de São Paulo, mas que não mantinha contato com eles; os outros 02 haviam se mudado e estavam trabalhando no município de Cascavel, localizado no região oeste do Paraná e estes não mantinham contato com a Terra Indígena (TI). A partir destas informações, agendou-se a entrevista no dia 30/10/2010, com os 04 estudantes indígenas desistentes localizados em suas residências na Terra Indígenas (TI) de Rio das Cobras.

4.1.3 Concluintes da universidade

Para complementar a pesquisa realizada e como forma de se ter uma visão mais concreta da realidade vivida pelos índios, foram entrevistados 03 dos 05 estudantes indígenas que concluíram o curso superior na UNICENTRO. A escolha inicial dos concluintes ocorreu também com base no cadastro elaborado na Divisão de Apoio Acadêmico (DIAP) da universidade.

Após acesso às informações cadastrais, realizou-se um contato prévio com os caciques das Terras Indígenas (TIs) de Mangueirinha e Rio das Cobras, e obteve-se a informação que dos 05 estudantes indígenas que concluíram a UNICENTRO, 02 ainda vivem na comunidade indígena de Rio das Cobras, 01 vive na comunidade indígena de Mangueirinha. Dos outros dois soube-se que 01 mudou-

se para uma Terra Indígena (TI) de Chapecó em Santa Catarina e não se teve mais notícias e o outro vive na comunidade indígena Marrecas, não sendo possível entrevistá-lo por não haver autorização do Cacique, FUNAI e Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Local e Nacional)[48].

Desta forma, ao todo a pesquisa contemplou a realização de 23 entrevistas com estudantes indígenas no período de outubro e novembro de 2010, sendo 13 matriculados/cursando (ano de 2010), 7 desistentes e 3 formados/cursos concluídos. Cabe destacar que houve a preocupação em se realizar o maior número de entrevistas no menor espaço de tempo possível por se considerar que o contato com a totalidade dos participantes poderia aprofundar e otimizar a construção e análise dos dados.

A duração média das entrevistas foi de uma hora e todas as falas foram gravadas e transcritas com o consentimento prévio dos entrevistados no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice 2). Anotações a respeito das interações, reações, dificuldades e eventuais manifestações dos entrevistados foram registradas na lateral das transcrições localizando os momentos e possíveis razões das suas expressões.

O ato de assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido não gerou dúvidas nos participantes da pesquisa isso porque houve uma explicação detalhada do mesmo aos caciques das aldeias e os indígenas assinaram com a autorização dos caciques e o apoio do estudante índio funcionário da FUNAI. Além disso, a pesquisa com os estudantes indígenas da UNICENTRO foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Local e Nacional).

Importante salientar que das 13 entrevistas realizadas com os estudantes indígenas matriculados/cursando a UNICENTRO no ano de 2010, 07 foram realizadas no *Campus* Avançado de Chopinzinho, onde 6 estudantes frequentam o primeiro ano e 01 o terceiro ano do curso de Pedagogia. Nesta ocasião estes estudantes solicitaram à pesquisadora se poderiam realizar as entrevistas em dupla porque se sentiriam mais "confiantes" e menos "tímidos".

---

[48] Não se relacionou a Terra Indígena de Marrecas quando se encaminhou o projeto de autorização de pesquisa ao Cacique, FUNAI e Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Local e Nacional).

Tal solicitação foi negada explicando-se que a entrevista deveria ser individual por se tratar de questões referentes às experiências do ponto de vista pessoal na universidade. Observou-se ainda que no momento da entrevista os estudantes indígenas do sexo masculino apresentaram maior timidez e nervosismo perante a pesquisadora, tendo maiores dificuldades em responder sobre suas perspectivas antes do ingresso no ensino superior, bem como as maiores dificuldades durante o tempo de permanência na instituição.

Por sua vez, as estudantes indígenas do sexo feminino sentiram-se a vontade para responder as questões apresentadas, discorrendo sobre seus projetos para o futuro, sobre dificuldades de aprendizagem e relacionamento interpessoal na universidade com colegas e professores, dificuldades financeiras, respondendo as questões de forma narrativa, alongando-se em rememorações e trazendo para o cenário da entrevista assuntos e conteúdos além daqueles que se solicitava.

Como essa situação foi recorrente em todas as entrevistas realizadas com as estudantes indígenas do sexo feminino (cursando/desistentes/formadas) – fato este que confirma o caráter interventivo da pesquisa no qual o entrevistado é "concitado e ver a realidade de ângulos diferentes" (ROMANELLI, 1998, p.127) – optou-se por deixá-las à vontade para falar de suas interações para então retornar ao roteiro das questões. Essa manifestação contribuiu para que o tempo das entrevistas se alongasse, porém não excedendo à uma hora.

Foi comum ao término das entrevistas, a elaboração espontânea, por parte dos entrevistados, de comentários sobre seus depoimentos como: "nossa, nunca ninguém tinha me perguntado como me sentia na universidade, isso foi especial pra mim" (E 7); "fiquei nervoso, nunca falo sobre essas coisas com pessoa alguma" (E 3); "achei bacana a universidade vir aqui ouvir a gente" (E 8); "obrigada por me ouvir, estou emocionada" (E 13).

Cuidou-se para que cada entrevista fosse transcrita antes da realização da subsequente. O interesse foi registrar cada depoimento sem perda de detalhes e conhecer as respostas a fim de registrar as observações realizadas em campo, triangulando as informações. Após a transcrição de todas as falas, passou-se a leitura cuidadosa e atenta dos registros escritos. O passo seguinte foi agrupar as

respostas conforme os temas e assuntos que emergiram do conjunto de dados. Apresenta-se abaixo o plano de análise desses dados.

4.2 PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS

Em consonância a proposição da pesquisa realizada, após a transcrição de todas as entrevistas realizadas, agrupou-se os dados em temas, a partir das respostas obtidas, que diziam respeito aos seguintes assuntos: perspectivas de futuro antes do ingresso no ensino superior e na UNICENTRO, como tomou conhecimento do vestibular especial indígena, o que determinou a escolha do curso superior, incentivo e contribuição para a comunidade ao cursar o ensino superior, a dinâmica psicossocial e as formas de respostas estabelecidas pelos estudantes indígenas, diante dos desafios impostos pelas relações com a Universidade, estratégias de enfrentamento desenvolvidas ao longo da trajetória acadêmica, os esforços de inserção e manutenção de suas identidades culturais num ambiente adverso, a percepção das suas interações com os colegas e professores, expectativas após o término do curso elegido na universidade.

Estes temas foram dispostos em um Quadro de Respostas que seguiu o formato de tabela. As colunas verticais foram organizadas mostrando as respostas de cada entrevistado sobre o assunto abordado. As linhas horizontais referiram-se aos eixos e às questões ali tratadas. Um exemplo explicativo deste formato de classificação das respostas pode ser visualizado no quadro a seguir:

EIXO Nº		QUESTÃO/TEMA			
E1	E2	E3	E4	E5	E6

QUADRO 10 – EXEMPLO DE QUADRO DE RESPOSTAS
FONTE: Freitas (1986)

Dentro dos quadrados ou caselas, que resultam do cruzamento das linhas, estão registradas em forma resumida, as falas de cada um dos estudantes indígenas. Como resultado obteve-se a reunião da totalidade das entrevistas que podiam ser estudadas tanto no eixo horizontal quanto no vertical. (FREITAS, 1986)

De acordo com Freitas (1986), autora da metodologia da análise de dados adotada na pesquisa de campo desta tese, "estes Quadros de Respostas foram criados com o objetivo de possibilitar uma visão globalizada do leque de respostas fornecidas pelos sujeitos a cada assunto abordado" (p. 39). Seguindo esta disposição, na grade horizontal foram registradas as respostas de cada um dos estudantes indígenas entrevistados para uma mesma pergunta, permitindo o estudo das opiniões de todos os entrevistados sobre um mesmo tema.

A leitura da grade vertical contemplou a entrevista completa, embora de forma sucinta, de cada estudante indígena, revelando suas idéias individualizadas, permitindo o estudo de caso. Nesse sentido, optou-se pela análise da grade horizontal já que esta ofereceu um panorama mais amplo em relação ao objetivo do estudo.

A partir desta organização, passou-se a categorizar os dados em classes de respostas. As classes de respostas se constituíram a partir dos temas que emergiram no Quadro de Respostas. Em cada classe de resposta foram incluídos os participantes cujas respostas coincidiam com aquela classificação. O exemplo a seguir mostra a classificação dos participantes de acordo com os temas.

PROJETOS DE FUTURO	
Sonho de fazer uma universidade	E1 E2 E5 E13
Ter um emprego	E3 E6 E8 E9 E10
Ser reconhecido na aldeia	E12
Ter uma família	E11
Ser jogador de futebol	E7

QUADRO 11 – EXEMPLO DE QUADRO DE CLASSES DE RESPOSTAS
FONTE: Freitas (1986)

Após a categorização das respostas em classes, o passo seguinte foi a montagem das tabelas. Estas foram elaboradas a partir das informações que possibilitassem o cruzamento dos dados encontrados nos Quadros de Respostas e

nas Classes de Respostas (FREITAS, 1986). As tabelas foram apresentadas e descritas na sequência desta pesquisa juntamente com os textos descritivos destes entrecruzamentos, apresentando algumas dimensões de vida destes estudantes indígenas que são relevantes para a compreensão do estudo em sua totalidade.

A ordem de apresentação destes dados foi organizada da seguinte maneira, após a reorganização dos temas de acordo com a proposta do estudo:

BLOCO I – Identificação do entrevistado

Este bloco apresentou o registro de informações sobre a terra indígena que pertence, etnia, estado civil, idade, se possui e número de filhos, local de residência no período de formação acadêmica, curso escolhido na universidade, forma de deslocamento para a universidade quando reside em terra indígena e fonte de renda.

BLOCO II – Perspectivas antes do ingresso no ensino superior

Este bloco visou identificar os principais projetos de futuro dos estudantes indígenas antes do ingresso no ensino superior (UNICENTRO) e motivos da escolha dos cursos a serem realizados.

BLOCO III – Realidade na universidade X Permanência/ Desistência/Conclusão na/da universidade

Neste bloco, apresentou-se o significado psicossocial da aprendizagem e permanência no ensino superior sob a ótica dos estudantes indígenas, as formas de enfrentamento utilizadas perante o processo de novas aprendizagens e novas interações sociais desenvolvidas durante a permanência no ensino superior, os principais fatores de desistência/permanência na universidade e a identificação das condições de permanência oferecidas aos acadêmicos indígenas pela Universidade;

BLOVO IV – Perspectivas como egresso/desistente no/do ensino superior

Este bloco visou apresentar os projetos de futuro após o ensino superior (UNICENTRO) no caso do alunos cursando/matriculados e formados, bem como os projetos de futuro dos desistentes, mesmo estes não tendo terminado o curso superior elegido.

Partindo da trajetória categorizada, apresenta-se no Capítulo V desta pesquisa o que dizem os estudantes indígenas.

5. O QUE DIZEM OS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNICENTRO

Este capítulo apresenta os estudantes indígenas – matriculados/cursando, desistentes, formados da UNCENTRO - que participaram desta pesquisa. A classificação dos dados, a disponibilização destes em quadros e a transcrição das falas dos entrevistados demonstra as formas de pensar e se relacionar dos mesmos. Neste sentido, após a transcrição e classificação dos dados no Quadro de Respostas, os eixos da pesquisa foram descritos e agrupados em blocos, discutidos e analisados, conforme a metodologia da pesquisa descrita no capítulo IV.

No capitulo III contextualizou-se, de forma abrangente a trajetória percorrida pelos estudantes entrevistados que foram/são sujeitos das políticas e experiências institucionais afirmativas caracterizadas por meio do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, e possibilitou a visualização desse processo empreendido pelos indígenas paranaenses ao candidatarem-se e classificarem-se nos referidos concursos específicos. Ainda que o foco desta pesquisa não tenha sido o vestibular indígena, destaca-se que a análise referente à participação dos estudantes indígenas nos vestibulares específicos, permitiu a reflexão consubstanciada das entrevistas realizadas.

Conforme citado, ao todo a pesquisa contemplou a realização de 23 entrevistas com estudantes indígenas no período de outubro e novembro de 2010, sendo 13 matriculados/cursando (ano de 2010), 7 desistentes e 3 formados ou cursos concluídos.

No mês de outubro de 2010 contatou-se a Comissão Universidade para os Índios (CUIA) da UNICENTRO solicitando informações para contato com os estudantes indígenas matriculados no ano de 2010. A partir disso elaborou-se um banco de dados cadastrais e realizou-se um contato prévio via telefone com um estudante indígena que frequenta o curso de Fisioterapia ofertado no *Campus* CEDETEG em Guarapuava convidando-o a participar da pesquisa sob forma de entrevista. Entretanto, esse estudante não aceitou o convite alegando não poder envolver-se em pesquisas sem o conhecimento do cacique da aldeia ou da FUNAI.

Na época essa recusa gerou um constrangimento na pesquisadora, mas com o decorrer da execução pesquisa compreendeu-se que o índio tem um vinculo cultural ligado ao coletivo, bem como um compromisso com a aldeia em que vive e com a etnia a qual pertence, necessitando haver o intermédio de alguma pessoa ligada a FUNAI que ele confie ou a algum outro índio que seja uma liderança na comunidade.

Diante desse fato, houve necessidade de readequação da estratégia para realização das entrevistas de forma que os estudantes indígenas concordassem em participar. Optou-se então, por contatar um estudante indígena que frequenta o curso de administração no *Campus* Avançado de Laranjeiras do Sul e que havia sido aluno desta pesquisadora durante o ano de 2007 na universidade. Ressalta-se que este estudante, além de ser índio pertencente à etnia Guarani, é um líder indígena e também funcionário da FUNAI.

Assim, por telefone agendou-se um horário prévio para apresentar os objetivos da pesquisa e explicitar os eixos norteadores do roteiro estruturado para as entrevistas. Destaca-se que o fato da pesquisadora ter sido professora deste estudante indígena foi de suma relevância, pois havia entre ambos, desde o início das aulas uma relação de confiança e respeito. Então, no mesmo dia (01/10/2010) realizou-se o teste piloto da entrevista com este estudante. Após a transcrição passou-se ao estudo das respostas obtidas. A partir da análise, a pesquisadora e o estudante agendaram um novo encontro que ocorreu no dia 14/10/2010 para ajustes de questões e termos que poderiam causar dúvidas nos estudantes indígenas a serem entrevistados. Algumas questões foram reformuladas ou acrescentadas. Esta modificação teve por objetivo sanar eventuais dificuldades de entendimento de termos ou de investigar tópicos cuja importância havia passado despercebida na totalidade da entrevista.

Com o roteiro reestruturado, o estudante indígena líder se propôs em acompanhar a realização de todas as entrevistas com os índios matriculados e cursando a universidade, inclusive marcando pessoalmente o dia e o horário para que as mesmas ocorressem. A seguir apresenta-se a explicitação da caracterização socioeconômica dos participantes indígenas.

5.1 BLOCO I – CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNICENTRO

Com o objetivo de apresentar a realidade concreta dos estudantes indígenas entrevistados, caracteriza-se nesta parte do trabalho, o registro de informações sobre a situação social e econômica dos mesmos. Desta forma, caracterizam-se os dados pertinentes a etnia, idade, sexo, *campus* que estuda, estado civil, profissão, curso escolhido na universidade, série e ano de ingresso.

Tais informações encontram-se nos quadros a seguir, organizados de acordo os três recortes na constituição do universo e amostra de pesquisa: a) matriculados/cursando; b) desistentes e c) formados/cursos concluídos.

5.1.1. Estudantes indígenas matriculados/cursando a UNICENTRO

Os 13 estudantes indígenas matriculados/cursando a UNICENTRO em 2010 entrevistados foram identificados conforme quadro abaixo:

Ent.	Etnia	Idade	Sexo	*Campus* Estuda	Estado Civil	Profissão	Curso Estudam	Série	Ano Ing
E1	Guarani	38	M	Laranjeiras do Sul	Separado	Funcionário FUNAI	Administração	3	2008
E2	Guarani	19	M	CEDETEG Guarapuava	Solteiro	Estudante	Agronomia	2	2008
E3	Kaingang	19	M	CEDETEG Guarapuava	Solteiro	Estudante	Medicina Veterinária	1	2009
E4	Kaingang	22	M	CEDETEG Guarapuava	Solteiro	Estudante	Enfermagem	2	2006
E5	Kaingang	19	M	Chopinzinho	Solteiro	Estudante	Pedagogia	1	2010
E6	Kaingang	25	F	Chopinzinho	Casada	Estudante	Pedagogia	1	2010
E7	Kaingang	44	F	Chopinzinho	Solteira	Professora	Pedagogia	3	2007
E8	Kaingang	52	M	Chopinzinho	Casado	Professor	Pedagogia	1	2010
E9	Kaingang	19	M	CEDETEG Guarapuava	Solteiro	Estudante	Fisioterapia	2	2008
E10	Kaingang	28	M	Chopinzinho	Casado	Agricultor	Pedagogia	1	2010
E11	Kaingang	20	F	Santa Cruz Guarapuava	Solteira	Estudante	Serviço Social	2	2008
E12	Kaingang	24	M	Chopinzinho	Casado	Professor	Pedagogia	1	2010
E13	Kaingang	19	F	Chopinzinho	Solteira	Estudante	Pedagogia	1	2010

QUADRO 12 – IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS MATRICULADOS/CURSANDO A UNICENTRO
FONTE: A autora (2010); Freitas (1986)

A partir da leitura do Quadro de entrevistas apresentado, percebe-se que a faixa etária dos pesquisados varia de 19 a 52 anos, sendo que nove estão na faixa etária de 19 a 25 anos e quatro na faixa etária de 26 a 52 anos. Conforme segue:

a) Perfil de 19 a 25 anos:

Nessa faixa etária, dos nove estudantes indígenas, cinco são do sexo masculino e quatro são do sexo feminino. Em relação ao estado civil, sete são solteiros e dois são casados. Esse fator merece destaque, pois estes dados corroboram o que os Relatórios Finais dos Vestibulares Indígenas (2007 e 2008),

trazem: que a maior proporção de ingresso, busca/permanência pela/na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) concentra-se na faixa estaria entre os 17 aos 25 anos antes do casamento. Ou seja, com o término do ensino médio há um aumento do público jovem entre as populações indígenas do Paraná que anualmente solicitam a demanda por ensino superior como forma de profissionalização dentro e fora das Terras indígenas.

Em relação aos cursos escolhidos na UNICENTRO, percebe-se que quatro destes estudantes realizam cursos integrais: agronomia, medicina veterinária, enfermagem e fisioterapia o que os impossibilita para ao trabalho visando a sustento fora da aldeia, dependendo única e exclusivamente da bolsa institucional oferecida pelo governo do estado e do auxílio da família para cursarem a universidade.

Dos outros cinco estudantes, quatro frequentam o curso de pedagogia no período noturno na extensão universitária de Chopinzinho, ou seja, residem com as famílias na Terra Indígena de Mangueirinha e se deslocam para a universidade no período da noite. Esse aspecto facilita sua permanência na universidade, pois todos se deslocam em conjunto, não necessitando morar fora da Terra Indígena. Paralelo a isso, todos frequentam a mesma série e o mesmo curso, o que propicia uma interação entre o grupo, fortificando as relações sociais entre ambos.

Desta faixa etária, apenas uma estudante realiza um curso noturno na cidade de Guarapuava (Serviço Social) e também depende da bolsa de estudos institucional para manter-se na universidade, pois se obriga a morar fora da Terra Indígena.

b) Perfil de 26 a 52 anos:

No que tange a faixa etária dos 26 aos 52 anos, observa-se que os quatro estudantes pesquisados possuem atividades profissionais. A explicação para este fator é que os índios nesta faixa etária exercem atividades nas aldeias e visam um aperfeiçoamento para o reconhecimento dessas atividades, principalmente os que estão na área de magistério indígena. No Quadro 13, visualiza-se que dois dos quatro estudantes são professores em escola indígena.

Desses estudantes três são do sexo masculino e um do sexo feminino. O que comprova a predominância do sexo masculino no acesso/ingresso na universidade. Essa predominância do sexo masculino, de acordo com pesquisas realizadas por Novak (2007) e Paulino (2008) ocorre porque as mulheres encontram maiores dificuldades em deixar os filhos e os cônjuges para cursar uma universidade. Por questões culturais, os índios casam-se cedo, geralmente por volta dos 13 ou 14 anos e também constituem família nesse período, fator esse que dificulta o acesso ao ensino formal universitário para as mulheres.

5.1.2. Estudantes indígenas desistentes da UNICENTRO

Os sete estudantes indígenas desistentes da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) entrevistados foram identificados conforme quadro abaixo:

Ent.	Etnia	Idade	Sexo	*Campus* Estudavam	Estado Civil	Profissão	Curso Estudavam	Ano Ing	Ano Des
E14	Kaingang	27	F	Santa Cruz Guarapuava	Solteira	Artesanato	Letras	2005	2007
E15	Kaingang	36	M	Santa Cruz Guarapuava	Casado	Agricultura	Jornalismo	2006	2008
E16	Kaingang	35	M	Santa Cruz Guarapuava	Casado	Agricultura	Administração	2003	2004
E17	Kaingang	27	M	Laranjeiras do Sul	Casado	Técnico Adm	Administração	2007	2008
E18	Kaingang	27	M	Laranjeiras do Sul	Casado	Técnico Adm	Administração	2006	2006
E19	Kaingang	20	M	CEDETEG Guarapuava	Solteiro	Agricultura	Fisioterapia	2009	2009
E20	Kaingang	27	M	Laranjeiras do Sul	Casado	Cacique Agricultura	Administração	2005	2006

QUADRO 13 – IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS DESISTENTES DA UNICENTRO
FONTE: A autora (2010); Freitas (1986)

Em relação à faixa etária dos entrevistados, percebe-se que estão entre os 27 aos 36 anos, sendo seis do sexo masculino e um do sexo feminino. Novamente observa-se um índice maior de predominância do sexo masculino que complementa as pesquisas realizadas por Novak (2007) e Paulino (2008) que apresentam como

fato relevante a cultura que impera nas famílias indígenas em não aceitarem que as filhas-mulheres saiam de casa para estudar na cidade e morar longe dos pais. Culturalmente os núcleos familiares indígenas impõem que as mulheres solteiras e que não têm filhos devem "ficar em casa", casar-se e continuar executando os trabalhos domésticos na própria aldeia.

O Quadro 13 também apresenta que dos sete entrevistados, cinco são casados e apenas dois são solteiros aspecto este que concorda com Capelo e Tomasino (2003) quando salientam que mesmo o público de estudantes indígenas tendo aumentado significativamente o estado civil "solteiro", o número de casados ainda permanece alto, pois é uma tradição cultural do povo indígena casar-se cedo.

No que se refere às atividades profissionais, observa-se que quatro dos entrevistados são agricultores em pequenas lavouras, e destes, um por ora exerce a função de cacique da aldeia, que não é um cargo remunerado. Cabe destacar, conforme observações registradas, que o processo eleitoral nas Terras Indígenas do Paraná, não ocorre igualmente ao formato de eleições utilizado pelos "brancos" no Brasil.

Explicando melhor: nas TIs, o cacique, quando não corresponde às solicitações comunitárias em prol da população indígena, não permanece no cargo. A comunidade reúne-se em um local comum, vários índios podem se candidatar e todos votam abertamente quem será o cacique. Assim, um cacique indígena pode estar no cargo um dia ou 20 anos, dependendo de seu desempenho comunitário. Também, para exercer a função de cacique de uma aldeia indígena, não existe remuneração para as atividades, sendo necessário que o índio que recebe estas atribuições tenha outra fonte de renda, que no caso em estudo refere-se à lavoura. (DIÁRIO DE CAMPO, 2010)

Observa-se ainda que o Quadro 13 destaca que um desistente trabalha com artesanato e somente dois tem uma atividade profissional que apresenta renda fixa (Técnico Administrativo).

No que se referem as escolha de cursos no ensino superior o quadro de desistentes demonstra que as opções perpassaram pela área das Ciências Humanas (Letras e Jornalismo) e Sociais Aplicadas (Administração) que são

ofertados no período noturno, permitindo assim, aos estudantes indígenas trabalharem na cidade ou na aldeia durante o período diurno. Segundo comentários registrados durante a realização das entrevistas, vários desistentes salientaram que "na visão dos índios esses cursos são mais "fáceis" de concluir do que os cursos ofertados na área da saúde e de tecnologia" (sic), o que gera uma controvérsia entre o imaginário e a realidade. A questão implícita neste processo é: se esses cursos são mais fáceis por que os índios desistem?

5.1.3 Estudantes indígenas formados e cursos concluídos na UNICENTRO

Os três estudantes indígenas entrevistados formados/cursos concluídos na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) foram identificados conforme quadro abaixo:

Ent.	Etnia	Idade	Sexo	*Campus* Estudavam	Estado Civil	Profissão	Curso Estudavam	Ano Ing	Ano Conc
E21	Kaingang	45	F	Santa Cruz Guarapuava	Casada	Assistente Social	Serviço Social	2004	2008
E22	Kaingang	39	F	Santa Cruz Guarapuava	Casada	Assistente Social	Serviço Social	2004	2008
E23	Kaingang	27	F	Chopinzinho	Solteira	Professora	Pedagogia	2003	2006

QUADRO 14 – IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS FORMADOS DA UNICENTRO
FONTE: A autora (2010); Freitas (1986)

Conforme Quadro 14, observa-se que em relação à faixa etária, todas as formadas estão acima dos 25 anos de idade, sendo duas delas casadas e uma solteira. Percebe-se também que todas as entrevistadas estão trabalhando nas atividades as quais se formaram, confirmando que o índio consegue colocação no mercado de trabalho desde que tenha oportunidade igualitária para a qualificação no ensino superior.

No que tange ao sexo, a situação na UNICENTRO para esta categoria se inverte. Ou seja, há uma predominância do sexo feminino sobre o sexo masculino. Dos cinco formados apenas um é do sexo masculino de acordo com o Quadro 7, Capítulo III, Item 3.5 desta tese. Os outros quatro concluintes são do sexo feminino.

Isso leva a crer que as mulheres são a minoria no acesso/ingresso, mas concluem o curso superior com êxito.

Outra particularidade relevante é o fato das três entrevistadas exercerem suas profissões fora da aldeia indígena trabalhando em municípios vizinhos às Terras Indígenas (TIs) de Mangueirinha e Rio das Cobras, porém residindo nas aldeias junto com suas famílias.

5.2. BLOCO II – PERSPECTIVAS ANTES DO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Este bloco visou identificar os principais projetos de futuro dos estudantes indígenas antes do ingresso no ensino superior (UNICENTRO) e motivos da escolha dos cursos a serem realizados. O roteiro estruturado foi utilizado tanto para os estudantes indígenas matriculados/cursando (E1 a E13), desistentes (E14 a E20) e formados/cursos concluídos (E21 a E23).

Neste sentido, quando perguntados sobre "o que esperavam do futuro antes de ingressarem na UNICENTRO", os estudantes responderam de acordo com as categorias apresentadas no quadro abaixo:

PROJETOS DE FUTURO ANTES DO INGRESSO NA UNICENTRO		TOTAL
Sonho de fazer uma universidade	E1 E2 E5 E13 E17 E20 E21	07
Ter um emprego para ajudar a comunidade e a família	E3 E6 E8 E9 E10 E14 E15 E16 E19 E22 E23	11
Ser reconhecido na aldeia	E12 E18	02
Ter uma família	E11	01
Ser jogador de futebol	E7	01

QUADRO 15 – PROJETOS DE FUTURO ANTES DO INGRESSO NA UNICENTRO
FONTE: A autora (2010); Freitas (1986)

De acordo com o Quadro 15, percebe-se que sete estudantes indígenas apresentaram como projeto de futuro o "sonho de fazer uma universidade". Durante as entrevistas foi mencionado que o ensino superior para os povos indígenas é um sonho, uma esperança, um orgulho para os índios, conforme destacam os fragmentos:

> [...]eu ficava tipo meio pensando né, que o que seria né se eu não conseguisse entrar na Universidade né, então o que seria né, como que a minha vida [...]eu tinha medo de que o meu futuro não fosse o que eu queria pra mim né, que era entrar na Universidade, me esforçar pra que eu conseguisse me formar [...]**que se eu não conseguisse porque pra nós índios tudo é mais difícil, principalmente estudar**, então tipo os meus sonhos iam acabar, iam ser cancelados se eu não entrasse na universidade [...] **(grifos nossos**) (E13)

> [...] **Então o meu sonho era ingressar na UNICENTRO, porque é um orgulho pra nós Indígenas né, a gente ter uma Universidade a nível da UNICENTRO para Índios né**, então seria uma coisa muito maravilhosa. E eu batalhei muito por isso, porque o meu lema é a educação, tudo a gente quer melhorar né dentro da da própria reserva, a gente luta pra isso, então nada melhor do que ser a escola conduzida pelos indígenas com curso superior né a nível na educação né, Pedagogia, é dessa forma que eu penso. [...] **(grifos nossos)** (E7)

Os posicionamentos relatados vão na direção do que foi exposto no Capítulo II desta pesquisa, quanto à qualificação por meio da educação superior para os povos indígenas. Ou seja, na sua maior parte, os jovens que cursam o ensino médio o fazem com tantos sacrifícios pessoais e de suas famílias, sofrendo para se deslocar até as escolas urbanas próximas as terras indígenas e também com discriminação dos não-índios, que o ensino superior parece algo distante e quase impossível de ser concretizado. Esta situação revela não somente a distância geográfica como também a distância sociológica da possibilidade de acesso ao ensino superior por estes sujeitos. Para eles, o ensino superior público passa a compor um campo de possibilidades quando da criação do vestibular específico dos povos indígenas.

Em relação à categoria "ter um emprego para ajudar a comunidade e a família" verifica-se que 12 estudantes indígenas apresentam este como um projeto de futuro antes de ingresso na universidade. Estes dados indicam que os índios buscam empregos melhores como forma de subsistência e, também, como alternativas para ajudar a comunidade indígena:

> [...] Eu então desde criança quis ser veterinário e é um projeto de vida bom e eu pretendo, se possível trabalhar na região onde que eu moro né, pra ajudar a comunidade e tal, se eu conseguir uma vaga eu vou pra lá, digamos pra não ficar longe da família e pra tentar ajudar de alguma forma a comunidade né, que é o primeiro objetivo como estudante indígena que a gente tem [...] (E3)

> [...] Esperava ter um futuro melhor né, me preparar melhor pra enfrentar o mercado de trabalho. [...] (E8)

> [...] Enquanto eu fazia o magistério, dois anos eu trabalhei como estagiária, aí terminou o magistério, terminou tudo, porque eu fiquei desempregada. **Eu precisava ter um emprego, trabalhar, índio também precisa trabalhar, ter emprego bom pra se sustentar** [...] **(grifos nossos)** (E23)

Os relatos anteriores corroboram a perspectiva apresentada por Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2004) quando apresentam um aumento na demanda por qualificação e na busca por empregos fora e dentro das terras indígenas visando melhores condições de vida. Em observações registradas, durante as entrevistas, o líder indígena da Terra Indígena de Rio das Cobras informou que esta reserva é a maior do Paraná com 18.890 h/a e abriga as etnias Kaingang e Guarani, com cerca de 2780 índios, que formam 648 famílias, divididos em nove aldeias: Lebre, Taquara, Campo do Dia, Sede, Pinhal, Trevo, Água Santa, Missão e Encruzilhada. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/2010)

A sobrevivência econômica destas famílias baseia-se na comercialização de artesanatos e na produção de pequenas lavouras que não garantem à subsistência de todos. Desta forma, a baixa renda e falta de alimentos, devido à restrita produção agrícola de subsistência, bem como área extrativista insuficiente existente nestas aldeias causam sérias consequências econômicas e sociais aos indivíduos pertencentes à reserva, dentre os quais cabe citar: mortalidade infantil, por conseqüência a mortalidade maternal; doenças relacionadas às baixas condições sanitárias; alcoolismo, desnutrição; baixo rendimento escolar das crianças e jovens. Devido a estes fatores, é que os jovens indígenas buscam, na formação de ensino superior, a possibilidade de conseguir empregos fora da aldeia na intenção de ajudar seus "parentes" a sobreviverem.

Percebe-se que tais projetos de futuro vinculam-se ao coletivo, a comunidade indígena, a família. Observa-se que, para os povos Kaingang e Guarani, como para muitos outros povos indígenas no Brasil e em outros países, a relação conceitual, sociocultural e política entre família, grupo étnico e comunidade está intimamente integrada, uma vez que as redes de parentesco acontecem nas aldeias e também se espalham para além dos marcos territoriais instituídos e demarcados pelos processos de colonização não indígenas.

Ainda em relação aos projetos de futuro, dois estudantes indígenas apresentaram a categoria "ser reconhecido na aldeia", um pretendia "ter uma família" e um estudante indígena apresentou como projeto de futuro "ser jogador de futebol". Conforme relato:

> [...] eu pensava que eu ia ser um jogador de futebol assim, só que não deu bem certo, hoje estou velho demais, daí pensei em fazer faculdade, passar numa estadual, para ter uma profissão que possa me sustentá sem necessitar voltar para agricultura familiar. [...] (E4)

Com este fragmento, percebe-se que conseguir um trabalho para este estudante, significa não retornar para a aldeia no trabalho com a agricultura familiar. Por isso, ao ser perguntado sobre o curso que escolheu na UNICENTRO, justificou sua preferência pela área de enfermagem, pois é uma área "que tem emprego tanto no postinho da aldeia, quanto fora dela" (E4).

Forma como os estudantes tomaram conhecimento do Vestibular Indígena

Foi perguntado aos estudantes índios "como tomaram conhecimento do Vestibular Específico para os Povos Indígenas do Paraná". As respostas encontram-se agrupadas no quadro a seguir.

FORMA COMO TOMOU CONHECIMENTO DO VESTIBULAR INDÍGENA		TOTAL
Meios de Comunicação (Jornal, TV, Rádio)	E1	**01**
FUNAI	E21	**01**
Cacique/Chefe do Posto Indígena	E4 E5 E6 E9 E12 E13 E15 E18 E22 E23	**10**
Outro Estudante Indígena/Família	E2 E3 E7 E8 E10 E11 E14 E17 E19	**09**
Participou da Elaboração do Processo (Vestibular Indígena)	E16 E20	**02**

QUADRO 16 – FORMA COMO TOMOU CONHECIMENTO DO VESTIBULAR INDÍGENA
FONTE: A autora (2010); Freitas (1986)

Conforme apresentado no Capítulo III à divulgação do processo seletivo (vestibular indígena) nas Terras Indígenas (TIs) foi e ainda é realizada pela CUIA, que o faz de acordo com a proximidade geográfica que seus membros têm das TIs. Desta forma, esta divulgação realiza-se por meio de uma reunião na comunidade, com as lideranças e os interessados em concorrer às vagas. Nesta reunião deve ser apresentado o manual do candidato, a forma de preenchimento da ficha de inscrição, bem como orientações sobre os cursos e a documentação necessária para efetivação da matrícula.

Desta forma, o Quadro 16 apresenta que 10 estudantes indígenas tomaram conhecimento do vestibular específico por meio do cacique da terra indígena ou do chefe do posto indígena, conforme relatos abaixo:

> Através das autoridades indígenas, que eles passam avisar a gente que tá saindo o vestibular indígena. Eles avisam nas escolas assim... (E5)
>
> Pelo cacique e pelo chefe do posto, porque daí eles avisam né, o dia que é pra fazer as, eles trazem as folhas de inscrição, trazem no escritório daí avisam e gente que tá ali as folhas, então a gente vai lá, preenche daí eles pegam e levam né, pra Guarapuava eu, acho que eles levam lá, daí o chefe fica sabendo o dia que nós tem que ir né pra prestar o vestibular, daí avisam a gente. Pelo chefe e pelo cacique. (E6)
>
> Então, foi assim, porque na época eu morava na aldeia então vinham para os caciques e eles comunicavam né ao povo, a população sobre o vestibular indígena e quem queria se inscrever. (E9)
>
> Eu tomei conhecimento através do chefe do posto né, que ele sempre vai os cartaz pra ele, daí eles cola nos lugar, pra informação pessoal mesmo né, eles divulgam bastante, então fica fácil a gente saber. (E12)
>
> Eu fique sabendo através do cacique né, que eu tava morando na aldeia indígena em Curitiba. (E13)
>
> A gente ouvia do cacique né, só que nunca fui convidada a fazer, a participar... (E22)
>
> O primeiro vestibular foi em 2002, né e eu entrei. Foi o cacique, que inclusive ele passou nas casas né de quem já tinha terminado o ensino médio, e comunicando que quem quisesse fazer né o vestibular, ia ter o primeiro vestibular indígena. Aí eu fui, foi eu, foi minha irmã e outras professoras também lá da Reserva e foi assim, eu não conhecia nada de espanhol e pedia espanhol né, porque inglês que a gente aprende aqui na escola indígena não é suficiente pra fazer vestibular, então eu fiz espanhol e consegui passar, eu fiz 101 pontos que eu me lembro até agora, e em Pedagogia eu fiquei em segundo lugar na UNICENTRO. (E23)

Por meio dos fragmentos das entrevistas, observa-se que tanto o cacique quanto o chefe do posto indígena se preocupam em divulgar para os índios o processo seletivo (vestibular indígena) em suas Terras Indígenas. Porém, em relato à pesquisadora os caciques E16 e E20, que participaram das discussões desde o início do vestibular indígena nas universidades paranaenses, e que inclusive iniciaram um curso superior na UNICENTRO e são desistentes apresentaram que:

> Na verdade quando começou este projeto, eu peguei o barco andando já, entrei na liderança, com a discussão né, de ter uma faculdade específica para os povos indígenas entre as comunidades indígenas, e buscar parcerias, inclusive começamos com poucas na época, cinco, depois foi pra seis, depois incluiu a federal, todo esse processo eu comecei junto né (...) mas hoje temos muita carência de informação né, a CUIA não aparece mais nem na época de divulgar o vestibular. (E16)

> Somente nos primeros vestibulares o CUIA fazia reunião com gente repassando as informações sobre o vestibular. Hoje, eles apenas mandam o material pra comunidade e sou que distribuo a informação para os índios interessados no processo. Eles mandam alguns cartazes e algumas informações. (E20)

Então, observa-se, que sob o ponto de vista dos caciques a CUIA da UNICENTRO falha no processo de divulgação do Vestibular Indígena, já que os materiais de divulgação e fichas de inscrição dos últimos vestibulares foram remetidos pelo correio, sem qualquer contato pessoal ou uma discussão sobre possíveis sugestões de alterações do processo diferenciado específico.

Em observações registradas, um dos caciques relatou que "está indignado com a falta de boa vontade" da CUIA da UNICENTRO, pois tentou contato várias vezes e não obteve retorno e atendimento. Também considerou que os pesquisadores da CUIA das universidades estaduais só aparecem nas Terras Indígenas quando querem "fazer dos índios bichos de pesquisa", mas nunca dão um retorno sobre os resultados destas pesquisas. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2010)

Outro relato que chama atenção é o da pedagoga formada E23, quando perguntada sobre como tomou conhecimento do vestibular indígena, faz uma narrativa sobre a prova de espanhol que realizou quando prestou o vestibular e o fato de ter "atingido 101 pontos e ter tirado o segundo lugar no curso de pedagogia"

mesmo sem ter o conhecimento de língua estrangeira. Sobre este relato há que se considerar dois pontos relevantes:

a) Para os opositores à "políticas de cotas" para os estudantes indígenas na universidade que alegam que se a universidade tiver "índios" em seu quadro de estudantes cairá a qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão, a resposta desta pedagoga índia foi ter tirado a segunda maior colocação no vestibular para Pedagogia na UNICENTRO no ano que prestou vestibular.

b) o ingresso da pedagoga ocorreu mesmo sem o domínio do idioma estrangeira e a conclusão no curso de Pedagogia lhe permitiu trabalhar numa escola fora da aldeia em um município vizinho a Terra Indígena. Esta pedagoga foi aprovada em um concurso público municipal que não havia reserva de vagas para índios, concorrendo com professoras pedagogas brancas e obteve a terceira maior média do concurso. Isso comprova, como muito opositores às políticas de cotas afirmam, que o "índio não é burro" desde que lhe sejam dadas as oportunidades de acesso à formação universitária. Inclusive, por meio do exemplo desta pedagoga formada da UNICENTRO, se comprova que o índio se coloca no mercado de trabalho fora da aldeia indígena. Também merece destaque que oito estudantes indígenas entrevistados afirmaram que tomaram conhecimento do vestibular indígena por outros colegas estudantes que já cursam a universidade ou ainda por membros da família.

> Tomei conhecimento pelo meu pai... ele trabalha na área indígena de Rio das Cobras. E porque antes de eu fazer, meu irmão fez antes. Ele vai se formar este ano em Ciências Sociais na UNIOESTE e minha irmã faz Medicina na UNIOESTE (E2)

Por meio do fragmento acima, cabe destacar um fato que chama atenção. Em observações registradas, percebeu-se que muitos dos estudantes indígenas entrevistados possuem um grau de parentesco com índios que ocupam lugar de destaque nas comunidades indígenas. Este fato merece consideração porque os estudantes que prestam o vestibular indígena específico são em número pequeno, sendo por isso, considerados privilegiados pelas pessoas da comunidade. Este "privilégio" provem do término do ensino médio, conforme apresentado nos capítulos

II e III, que é muito difícil para os índios, já que não são poucas escolas neste nível de ensino nas áreas indígenas do Paraná.

O estudante E2 considera-se muito "sortudo" por estar na UNICENTRO, frequentando um curso integral que escolheu e tem afinidade (agronomia), além dos irmãos também poderem frequentar outra universidade estadual. Outros relatos apresentados a seguir apresentam a questão do parentesco na UNCENTRO:

> Então, quando eu fiz o vestibular, acredito que está fazendo dez anos agora, eu acredito que era o oitavo né, era o oitavo vestibular indígena, eu não tenho certeza, mas era um projeto que, inclusive minha tia fez esse vestibular, minha tia R. que já é formada em pedagogia, e atua nessa área lá em Mangueirinha, e a minha G. também fez lá e passou, então nesse momento a gente já tava bem informado do que... do vestibular indígena que a gente fez inclusive teve a sorte de passar pela UNICENTRO que é bem concorrida né. (E3)

> Ah, os outros meninos que estudavam... tem um menino meu que estuda, o Rodrigo já tinha feito, e através dele que eu vim a entrar nesse mesmo caminho aí. (E8)

> Pela minha mãe, porque ela já tinha feito o vestibular, aí ela passou e está fazendo o curso de Serviço Social (E19)

Percebe-se que estes estudantes decidiram prestar o vestibular na UNICENTRO por incentivo de tias, filho, mãe e pai que já faziam/fizeram parte deste processo seletivo na UNICENTRO.

Motivos para a Escolha do Curso na UNICENTRO

Quando perguntados sobre os "motivos para a escolha do curso na UNICENTRO", os estudantes indígenas apresentaram as principais justificativas que estão sistematizados abaixo:

MOTIVOS PARA A ESCOLHA DO CURSO NA UNICENTRO		TOTAL
Afinidade com a profissão escolhida	E1 E3 E13 E14 E21 E22 E23	07
Área de trabalho com bom campo de atuação	E2 E7 E8 E12 E15 E16 E18	07
Carência da área de saúde para população indígena	E4 E9	02
Falta de opção/oferta de mais cursos	E5 E6 E17 E19	04
Custo baixo	E10	01
Proximidade de Casa	E11 E20	02

QUADRO 17 – MOTIVOS PARA A ESCOLHA DO CURSO NA UNICENTRO
FONTE: A autora (2010); Freitas (1986)

O Quadro 17 apresenta que sete entrevistados optaram pelos cursos na UNICENTRO por se "identificarem afetivamente com a profissão escolhida". Dos estudantes que estão matriculados/cursando a universidade em 2010, três incluíram-se nesta categoria: E1 (Administração), E3 (Medicina veterinária) e E13 (Pedagogia). Por sua vez, um dos entrevistados desistentes elegeu a escolha do curso por afinidade: E14 (Letras). Em relação três entrevistadas formadas, todas afirmaram ser a escolha do curso na universidade por afinidade com a profissão escolhida: E21 (Serviço Social), E22 (Serviço Social) e E23 (Pedagogia), conforme relatos descritos a seguir:

> Porque desde criança eu já via, eu sou natural, eu e a minha irmã somos natural de Marrecas, e tinha uma assistente social que trabalhava na comunidade, ela morava na cidade, dai ela ia visitar a aldeia umas três ou quatro vezes, dai observando eu gostava do jeito que ela trabalhava, eu queria trabalhar assim com a comunidade sabe, porque a gente tem muitas dificuldades... (E22)

> Sempre foi meu sonho, sempre gostei sabe, por isso que eu fiz Magistério, eu sempre sonhei em trabalhar na área de Educação. O meu sonho era ir mais além, era escrever, era escrever livros, escrever sobre a Educação indígena, só que né agora eu to podada, eu não posso né porque eu não estou dentro da área, então eu não tenho contato né assim com a educação de lá. (E23)

Percebe-se que a afetividade pela população indígena, fez com que afinidade pelas profissões na área social e educacional se tornasse o fator motivador pela escolha do curso pelas formadas da UNICENTRO.

Em relação à categoria "área de trabalho com bom campo de atuação" houve também sete entrevistados que afirmaram ser este o motivo da escolha do curso universitário. Dentre os sete estudantes indígenas que elegeram esta opção, quatro estão matriculados/cursando a universidade: E2 (Agronomia), E7 (Pedagogia), E8 (Pedagogia) e E12 (Pedagogia). Abaixo se apresenta o que fala E8 sobre esta escolha:

> É, eu antes eu era motorista, trabalhava de motorista com um carro da saúde, depois que comecei a trabalhar com criança, dar aula, daí comecei a mudar o rumo pra esse lado da Educação. Esta área da educação tem mais campo para nós índios. (E8)

Por sua vez, o E2 explica a escolha do curso da seguinte forma:

> Ah, a área de trabalho, o campo de atuação é muito grande. (Agronomia?) De Agronomia em diversas áreas. (E2)

Ainda em relação ao que motivou a escolha do curso na UNICENTRO tendo como referência "a área de trabalho", houve três entrevistados desistentes que foram categorizados nesta opção: E15 (Jornalismo), E16 (Administração) e E18 (Administração). Os motivos pela escolha são apresentados:

> Então nós caciques a gente tem pouco conhecimento né, mas uma pessoa preparada na administração já ajuda bastante em várias questões né, porque hoje o Estado do Paraná, o Estado Brasileiro, ele é tudo através de papel né, e vamos dizer um cacique que tenha aí uns... vamos dizer uns 40, 50 anos, ele não consegue acompanhar, aí numa discussão, um debate, se não tiver formação em administração. Além do que esta profissão pode ser usada em várias áreas na sociedade. (E16)

> Porque administração, esse curso é... qualquer lugar que você for é... Administração de Empresas é o mais cotado no comércio né, então assim na empresa, no mercado de trabalho como diz né, é bem mais aceito né Administração de Empresas, por isso que eu escolhi esse curso. (E18)

No que tange a categoria "carência da área de saúde para população indígena", houve dois entrevistados que apontaram ser esta a justificativa da escolha do curso na UNICENTRO: E4 (Enfermagem) e E9 (Fisioterapia). Realmente, faltam muitos profissionais na área de saúde, esta questão foi observada nas duas Terras Indígenas onde se realizaram as entrevistas e as observações diretas participativas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2010)

Cabe destacar que os estudantes que optaram pela área de saúde na UNICENTRO e permanecem cursando a universidade, diferentemente da UEL, UEM e UFPR (PAULINO, 2008), não elegeram os cursos na área de saúde influenciados por estereótipos de profissões (os doutores), mas por acreditarem realmente que podem contribuir com esta área nas Terras Indígenas.

Entretanto, não há como realizar esta mesma afirmação para os estudantes que desistiram da UNICENTRO nestas áreas, pois foi possível localizar apenas um para entrevista, e este também optou pela área pela afinidade. Na UNICENTRO, diferentemente das outras três universidades comparadas por Paulino em 2008, não existe os cursos de medicina e odontologia, e acredita-se que por este fator a procura na área de saúde seja menor conforme descrição no Quadro 7 do Capítulo III.

Houve ainda quatro estudantes indígenas entrevistados que afirmaram ser a escolha do curso universitário motivada pela "falta de opção/oferta de mais cursos" na UNICENTRO. São eles: E5 e E6 (Pedagogia) matriculados/cursando e E17 e E19 (Administração) desistentes. Os relatos abaixo trazem os motivos desta categoria:

> Pedagogia foi né eu como eu não tinha outra opção né, minha opção mesmo era Educação Física como eu já falei, mas como daí aqui na UNICENTRO em Chopinzinho tem só duas opções né, Ciências Contábeis e Pedagogia, eu disse vo na Pedagogia que eu me garanto que vou me sair muito bem. (E5)

> Bom, tipo assim, não era o meu sonho fazer Pedagogia, porque aqui não tem né Educação Física, só tem Pedagogia e Ciências Contábeis eu acho, daí não, tipo assim pra mim que sou casada seria mais difícil né sair, deixar o meu filho, meu marido (...) Daí eu optei por Pedagogia, porque daí era mais perto né, seria mais fácil, a gente vem da casa, não tem que sair né. (E6)

> Eu fiz mais pelo meu sobrinho, que ele está de cadeira de rodas né, não pode andar, daí fiz mais pra ele, (Com a intenção de ajudá-lo?) Com a intenção de ajudá-lo. Não só a ele, a outros também né.(E19)

Como se pode perceber nos dois primeiros relatos E5 e E6 a falta de opção de curso ocorreu porque estão freqüentando a UNICENTRO na extensão da cidade de Chopinzinho, onde são ofertados apenas dois cursos de graduação: Pedagogia e Ciências Contábeis. Por ser esta extensão mais próxima Terra Indígena de Mangueirinha muitos índios acabam optando pelos cursos acima porque podem trabalhar durante o dia em suas comunidades e se deslocarem a noite para estudar. A mudança para outra cidade implicaria numa série de outros fatores que serão discutidos adiante.

Complementando esta afirmação e pelo mesmo motivo o estudante indígena E10 optou pelo curso No campus/extensão da cidade de Chopinzinho por ter um "custo baixo", ou seja, não ter necessidade de morar fora de casa.

Já o terceiro relato, E19 é de um estudante desistente que optou única exclusivamente pelo curso de Fisioterapia porque sentiu uma obrigação "moral" em ajudar seu sobrinho. Segundo relatou para a pesquisadora, para "ele não havia outra opção de curso que não fosse fisioterapia". (DIÁRIO DE CAMPO, 15/10/2010) Por fim, os estudantes entrevistados E11 (Serviço Social) e E20 (Administração) optaram pelo curso no ensino superior por ser "próximo da casa", sendo possível assim locomover-se quando surgisse algum problema familiar a ser resolvido.

Levando-se em consideração a entrevistas realizadas que justificam a escolha de um curso superior pelos estudantes indígenas na UNICENTRO, visualiza-se que os motivos fundamentam-se tanto pelas necessidades das comunidades em que vivem, as quais demandam profissionais nas áreas mais escolhidas (saúde e educação), como pela opção pessoal dos candidatos, muitas vezes influenciada por propagandas e mitos disseminados no mercado profissional (TOMMASINO, 2004; CAPELO; AMARAL, 2004). Esta última perspectiva se evidencia diante da histórica, progressiva e tensionada relação de influências e contatos entre as terras indígenas e as cidades (MOTA, 2000), bem como diante da recepção cada vez mais frequente de elementos culturais urbanos massificados pelas populações indígenas, principalmente pela televisão, os quais, na maioria das

vezes, afirmam o sucesso, a ascensão e o prestígio profissional individualizado pela salvaguarda do mercado capitalista.

Entretanto, ainda assim, os estudantes indígenas entrevistados afirmam a necessidade de processos de escolarização em nível de educação superior que possibilite o conhecimento e a apropriação dos códigos não indígenas, pois apresentam a expectativa de serem profissionalizados para trabalhar e atuar em suas comunidades ou na luta pelos direitos coletivos das populações indígenas.

Incentivo para Ingressar/Cursar a UNICENTRO *versus* Retorno/Contribuição após o Término do Curso para Comunidade Indígena

Quando perguntados se receberam algum "incentivo da comunidade indígena para ingressarem no ensino superior da UNICENTRO e se esperavam poder contribuir mais efetivamente com sua comunidade após o término do curso", os entrevistados responderam conforme dados triangulados a seguir:

	RETORNO/CONTRIBUIÇÃO APÓS O TÉRMINO DO CURSO PARA A COMUNIDADE INDÍGENA		
INCENTIVO PARA INGRESSAR/CURSAR A UNICENTRO	**Trabalhar na Aldeia**	**Trabalhar fora da Aldeia**	**Trabalhar no Movimento Indígena**
Comunidade Indígena	E2 E8	E18	E1
Família	E3 E10 E11 E14 E15 E17 E19 E21 E22		
Comunidade Indígena e Família	E5 E6 E7 E12 E13 E23	E4 E9	E16 E20

QUADRO 18 - INCENTIVO PARA INGRESSAR/CURSAR A UNICENTRO *VERSUS* RETORNO/CONTRIBUIÇÃO APÓS O TÉRMINO DO CURSO PARA A COMUNIDADE INDÍGENA
FONTE: A autora (2010); Freitas (1986)

Conforme Quadro 18 observa-se que quatro estudantes indígenas receberam apoio da comunidade indígena de procedência para ingressar/cursar na UNICENTRO. Ao término do curso, dos quatro estudantes, dois pretendem ao trabalhar na aldeia indígena na profissão que se formarão (Agronomia e Pedagogia respectivamente), um (Administração) pretende trabalhar no movimento indígena para lutar pelos direitos de sua comunidade e um que já desistiu da universidade pretendia, se formado (Administração) trabalhar fora da aldeia indígena. Os relatos abaixo ressaltam os principais motivos para tais escolhas pelos estudantes indígenas:

> Eu recebi muito apoio da comunidade, porque a comunidade, quando eu falei que ia fazê, então a gente precisa de aval da liderança né da comunidade, a comunidade me deu o aval pra mim eu prestar o vestibular, senão eu não prestaria, se a comunidade acha que você não vai eles não dão a carta de referência né?! Pretendo fortalecer o movimento indígena com minha formação universitária. (E1)

> Pra fazer esse curso, na época, sim, o pai, o Cacique, falaram...que era um bom curso, apoiaram. Espero contribuir lá, lá dentro. A área de agronomia é muito carente na nossa comunidade. (E2)

> O nosso representante, Cacique da aldeia, dá sempre apoio nesse sentido pro nosso povo. (E por que isso?) Porque ele quer que a comunidade cresça, e através de professores, como nós já ingressamos como Professores na escola, ele quer que a gente sempre esteja se preparando melhor. Sim. (Não esperava fazer a faculdade e ir trabalhar fora?) Não, eu quero dez de que seja aceito né, porque até agora eu tive apoio, então eu quero retribuir esse esforço que eles tem feito por mim e levar de volta pra comunidade. (E8)

> **Naquela época eu tava desaldeiado né, fomos expulsos aqui da reserva, daí de outras reservas fiz minha inscrição. Eu esperava me colocar no mercado de trabalho, porque eu não tinha aldeia e não tinha como trabalhar junto com os indígenas (grifos nossos)**. (E18)

Conforme registro de campo, o líder indígena da FUNAI, relatou para pesquisadora que durante um certo período na Terra Indígena de Rio das Cobras, foi eleito um Cacique que expulsou em torno de 60 famílias desta terra, principalemnte as famílias que se opunham as "ordens" deste cacique. Entretanto, este governo não durou muito. Na época, o Conselho de Caciques, se reuniu e expulsou este "tirano" desta localidade, elegendo o atual Cacique que convidou novamente estas famílias a retornarem. (DIÁRIO DE CAMPO, 2010)

Cabe destaque, de acordo com observações registradas, que o estudante desistente do curso de administração (E18) que pertence à etnia Kaingang, ressaltou após o término da entrevista que sempre a opção dele seria cursar o ensino superior e voltar para trabalhar na comunidade indígena de origem, mas que na época que realizou o processo seletivo do vestibular indígena, ele e sua família haviam sido expulsos da aldeia indígena a qual pertenciam, sendo obrigados a viver na periferia da cidade de Guarapuava. Ele relatou que prestou o vestibular pensando em trabalhar numa profissão qualificada para "dar uma vida melhor para sua família".

Após o término da entrevista com este índio, o líder da FUNAI relatou que houve um período que na comunidade indígena de Rio das Cobras foram expulsas em torno de 60 famílias da etnia Kaingang por problemas de ordem social e política com o antigo cacique da aldeia na referida ocasião. Estes conflitos geraram a queda do cacique e posteriormente estas famílias indígenas foram "repatriadas" em suas terras e casas. Este indígena afirmou que para "um índio não existe nada pior do que ser expulso de sua comunidade, pois este perde todas suas referências que são pautadas no coletivo". (DIÁRIO DE CAMPO, 15/10/2010)

Confirmando, Fernandes e Tommasino citados por Novak salientam:

> Para os Kaingang, a pior punição que podem receber é o afastamento – a transferência como dizem – da terra de suas famílias. Os transferidos não apenas se distanciam de seus umbigos e de seus mortos, mas, sobretudo, ficam afastados da parentagem, e por causa disto, sofrem inúmeras privações (FERNANDES; TOMMASINO, 2006 *apud* NOVAK, 2007).

Entende-se por meio da citação, que a base de socialização nas comunidades Kaingang está atrelada aos laços de parentesco. Segundo Tommasino (1995), é no grupo de parentesco que se dão as relações de reciprocidade, de sociabilidade e mobilidade entre os Kaingang, são esses laços que os unifica social e politicamente. Hoje, após seu retorno, mesmo tendo desistido da universidade, o entrevistado E18 vive e trabalha como técnico administrativo na escola indígena de sua comunidade.

O Quadro 18 apresenta ainda que nove estudantes indígenas entrevistados que receberam apoio apenas de suas famílias, pretendem/pretendiam voltar a trabalhar contribuindo com a aldeia indígena de procedência. Novamente aparece a

questão do coletivo, da comunidade embutido na socialização indígena. Abaixo se apresentam alguns fragmentos sobre esta questão:

> Da comunidade não, assim da comunidade chegar e dizer "faz isso" não. (...) Da família eu tive incentivo sim. Eu escolhi o curso, meus pais me apoiaram bastante, disseram que é um ótimo curso, e que na região não ia ter tanta concorrência, mas se tiver a gente ta aí pra ser capacitado né, então antes de tudo a gente espera sair bons veterinários. (...) então eu acho que a gente ta aí pra se capacitar e pra competir de igual pra igual no mercado de trabalho. Espero, espero muito contribuir e trabalhar na comunida. Apesar de não ser um curso diretamente ligado a educação e a saúde, que é no caso da nossa comunidade indígena, mas a gente procura, de um certo modo a gente vai procurar ajudar, com certeza. (E3)

> Mas é, no momento até agora não, que no caso de ajuda, algum benefício assim... Não, pra comunidade é importante, pra todas as comunidades é muito importante ter uns acadêmicos estudando pra trabalhar né na aldeia, mas eles acham legal. Incentivo financeiro não. Com certeza quero trabalhar na comunidade né, porque a gente lá tem muito pessoal que trabalha de fora e daí é necessário, é necessário ter bastante, ter índio trabalhando né que daí já se adapta mais rápido com o pessoal, com as crianças né. (E10)

Pelos fragmentos observa-se que E3 e E10 são estudantes que estão cursando a UNICENTRO, e revelam que não há apoio financeiro da comunidade indígena, mas existe apoio moral, incentivando a continuidade e o término do curso. Ambos pretendem dar retorno após a formação para suas comunidades, o que demonstra o respeito e o compromisso de melhoria para as populações indígenas.

Por sua vez, o relato de E15 informa que a comunidade indígena representada pelo cacique não forneceu/fornece apoio aos índios que cursam a UNICENTRO:

> Ah, da comunidade não, principalmente do cacique né, que aqui ele só persegue a gente, aqui também, não é o caso das outras áreas. Ah, a mãe ela dava o maior apoio né, quando às vezes eu não tinha dinheiro ela mandava né, a FUNAI ia levar pessoalmente lá pra mim nas três Universidades que eu tava né, a FUNAI também deu um pouquinho de ajuda né, porque só com cesta básica e dinheiro não dava né, ajudava com material, quando precisava eles me ajudavam, nunca a FUNAI nunca negou os meus pedidos, nunca negaram. Eu pretendia também, com o curso de Educação Física tentava ajudar aqui na escola, ali né, se tivesse uma oportunidade de ajudar na reserva, de dar aula aqui né. (E15)

Quanto ao aspecto apresentado por E15 em sua entrevista, afirmando que o cacique da comunidade o persegue, observou-se em campo que há um conflito político deste estudante em relação à liderança local. Após o término da entrevista, o pesquisado informou que desistiu da universidade pela terceira vez. Ou seja, ele iniciou o primeiro curso (Educação Física) na Universidade Estadual de Ponta Grossa, o segundo curso (Informática) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná e por fim o terceiro curso (Jornalismo) na Universidade Estadual do Centro Oeste. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/2010)

Por todas estas desistências o cacique não emite mais a "Carta de Recomendação" para que este estudante possa prestar um novo vestibular, isso porque, a liderança desta comunidade prefere incentivar e dar novas oportunidades para outros indígenas que demonstrem um maior empenho em se graduar no ensino superior. Quando perguntando sobre a carta de recomendação o Cacique respondeu:

> Pros desistentes eu não assino mais assim, assino só pros novos né, porque tem uma coisa que eu vejo, porque e é o que eu penso, não sei o que que os outros caciques pensam. Eles recebem essa bolsa, e tem uns que tem vontade de estudar e tem outros que vão mais ou menos só pra conhecer lá, uns dois, três meses, quatro meses, e já desistem, só que acaba de repente prejudicando uma pessoa que tem vontade de seguir e ter a formação né. Até na minha aldeia existem pessoas assim que iam lá e invés de usar muitas vezes a bolsa pra tentar se manter lá com, às vezes com alimento, alguma coisa, muitas vezes gastavam demais né, ai não consegue se manter de repente com essa bolsa lá né, aí de repente vinham pra aldeia e queriam que eu assinasse, aí eu não assino né, até agora eu não assino mais, eu na função de cacique não assinei. Agora, aquelas pessoas que tem vontade, aquelas a gente trabalha em cima daquilo pra ele conseguir se formar, né. (E16)

Já em relação às profissionais índias formadas na UNICENTRO, ambas afirmaram não ter tido apoio da comunidade indígena, apenas da família para se formarem no ensino superior:

> Nada, não tive apoio da comunidade. Ó, falando em Serviço Social, eu acredito que as comunidades indígenas ainda não sabem o que o Serviço Social faz, e isso ficou claro porque quando eu conclui a faculdade eu fui embora pro Rio Grande do Sul, ninguém se importou, todo mundo sabia que eu tinha concluído faculdade, do que: Serviço Social. Não serve pra educação, não serve pra saúde né, então eu era isolada, sabe, então no momento ainda não estou atuando na minha área. A família incentivou bastante. (E21)

> Da comunidade não. Só da minha família. Meu esposo... Só que naquela época que eu fiz a gente não tinha muito apoio, nem do cacique, nem do chefe do posto, não tinha. Inclusive o cacique me falou "Eu quero só ver se você consegue terminar o Curso", porque eu participei do quarto vestibular, foi em 2000, e já tinham ingressado vários, vários já tinham participado do vestibular especial e nenhum conseguiu ficar, inclusive a maioria que foi, do primeiro vestibular ao terceiro vestibular a maioria saiu daqui de Rio das Cobras... Não acreditava. Não acreditou em mim, falou na minha cara "Você não vai conseguir, como os outros não conseguiram, você também não consegue". Eu levei como um incentivo (E22)

O contexto de não apoio, que é mencionado nas entrevistas de E21 e E22, refere-se também à liderança do antigo cacique, aquele que foi destituído por questões políticas e sociais internas da comunidade indígena de Rio das Cobras. Ambas hoje trabalham na profissão que se formaram (serviço social) atuando no município no qual a terra indígena está localizada (Nova Laranjeiras/Paraná). Observou-se durante as entrevistas da pesquisa, que as duas realizam trabalhos de intervenção que auxiliam a comunidade indígena da qual são provenientes.

Com isto, as estudantes índias formadas na UNICENTRO respondem as questões que geralmente as comunidades indígenas do Brasil fazem e que foi apresentada por Flores (2004) quando um indígena resolve cursar o ensino superior: "o que o índio fará depois de concluir seu curso universitário? Será que retornará ao seu povo?" (p. 43).

Esta perguntas ficam implícitas no comportamento da comunidade indígena quando os índios saem de suas aldeias para estudar e sofrem duas formas de desprezo: são acusados pelos seus próprios parentes de abandonarem seu povo, e, ao mesmo tempo, os brancos que moram nas cidades mandam que eles voltem para seus lugares de origem, ´de onde não deveriam ter saído´.

Então, consideram-se que as perspectivas dos estudantes indígenas antes do ingresso no ensino superior são direcionadas para o sentido coletivo ou comunitário presentes no universo e no cotidiano indígena, evidenciando uma diferença significativa quando se definem políticas afirmativas ou qualquer outra política social voltada aos povos indígenas. Além dos interesses de ascensão ou sucesso profissional individual para o mercado, comumente observados em estudantes universitários negros ou oriundos da escola pública no contexto e na organização social capita-

lista, os estudantes indígenas carregam consigo as vivências, os pertencimentos culturais, as expectativas e as necessidades coletivas de sua aldeia ou comunidade.

BLOCO III – REALIDADE NA UNIVERSIDADE *VERSUS* PERMANÊNCIA, DESISTÊNCIA, CONCLUSÃO NA UNICENTRO

Apresenta-se neste bloco, a sistematização das entrevistas, considerando o discurso e os significados construídos pelos estudantes indígenas envolvidos no contexto escolar-universitário formal e modo como eles vêem e como participam comunitariamente, buscando-se refletir até que ponto há projetos comuns ou diferenciados em relação ao acontecimento pedagógico. De acordo com Freitas:

> Esta rede nos leva a identificar possibilidades de intersecção que se vive a cada momento e etapa do trabalho comunitário. Assim, estabelece-se o estudo da intrincada rede entre vida cotidiana X participação X estratégias de sobrevivência psicossocial. (FREITAS, 2008, p. 64)

Partindo da perspectiva apresentada por Freitas (2008), considera-se que ao buscar entender-se a vida cotidiana dos estudantes indígenas na UNICENTRO, poder-se-á compreender as participações e não participações nas práticas comunitárias, nas redes de solidariedade, nas convivências cotidianas e nos processos de conscientização. (FREITAS, 2008)

Ou seja, ao se compreender as enunciações que os estudantes indígenas manifestaram sobre suas relações cotidianas na UNICENTRO poder-se-á desvelar os dilemas e conflitos vividos, muitas vezes, de maneira silenciosa e solitária por estes estudantes universitários em seu cotidiano, de tal modo que, por exemplo, possamos começar a entender porque, em algumas situações, pode parecer aos olhos da ideologia ´branca´ que os indígenas poderiam estar ´desinteressados´, ou com ´baixa motivação´ ou mesmo pouco participando. Quando, na verdade, os significados atribuídos ao "estar na universidade", para estes indígenas, não necessariamente teria um significado gregário e comunitário, como poderia parecer em uma visão simplista.

Recepção dos Estudantes Indígenas na UNICENTRO

Quando perguntados sobre como foram recebidos pela UNICENTRO (Instituição e Colegas de Turma) no primeiro dia de aula, todos os estudantes indígenas entrevistados afirmaram "terem sido bem recebidos" (sic). Esse aspecto é considerado positivo, pois ao chegarem à UNICENTRO os indígenas são bem recebidos por seus pares.

Em suas falas os indígenas da UNICENTRO atribuíram essa "boa recepção" a diversos fatores relacionados abaixo:

a) Idade:

> Me receberam muito bem, os colegas até, no início assim pela, pela **diferença de idade, eu tô um poco acima da idade da média da turma, então eu fui muito bem recepcionado, alguns até, acharam que eu nem seria cotista né**, então, foi bom, foi uma recepção muito valorosa, e isso me ajudô também, me ajuda também, porque daí eu fiz muita amizade né com dentro da sala, dentro da, na faculdade como um todo né, no campus. **(grifos nossos)** (E1)

> Ah, **eu fui muito bem recebido, achei que por causa da idade, o pessoa da universidade é muito jovem né**, e a gente mais velho, só eu e outra senhora na turma, eu achei que eles iam ficar meio arisco né, mas não me receberam bem. **(grifos nossos)** (E8)

b) Por parecer "estudante branco normal":

> Ah, tipo assim, até uns 10 dias atrás, **eu acho, eles não sabiam bem exatamente quem era..., pelo rosto não dá pra ver né quem é índio e quem não é. (grifos nossos)** (E6)

> Entramos na sala, **todo mundo ficou quieto olhando pra gente né,** filmados, e a turma não sabia o que tava acontecendo**. Porque a gente era indígena... Ficaram assim né com aqueles olhares admirados**. Ah, é aquela né admiração de todo muno, parece assim que eles não estavam acreditando no que estavam vendo, não acreditavam na gente... **Não acreditavam que existia índio (grifos nossos)** (E22)

Os fragmentos confirmam que foram bem tratados pela universidade e pelos colegas de turma. Entretanto, apresentam um aspecto relevante a ser considerado: os estudantes indígenas são jovens que podem ser fenotipicamente muito parecidos com os habitantes regionais com quem convivem. Chegam ao ponto de serem invisíveis enquanto integrantes de coletividades etnicamente diferenciadas para a

estrutura universitária que se inserem. (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2004)

Neste aspecto volta à imagem mental carregada da questão: quem é ou não é índio? Por isso admiração revelada pelos colegas de classe e percebida pela estudante indígena E20. Assim, considera-se este um ponto bem delicado que as cotas e vagas suplementares trouxeram à consciência pública: o da identificação de quem é ou não é indígena, logo de quem tem ou não tem direitos diferenciados. A imagem que grande parte da população carrega é daquele índio idealizado, vivendo nas matas, seminu e protetor das florestas.

Tal imagem mental vai de encontro com o "mito da democracia racial" tendo a realidade da mestiçagem como pano de fundo. No caso dos indígenas, a mestiçagem em diversas regiões do país, estimulou termos como caboclo, bugre que tem simultaneamente ocultado a presença indígena no país.

Entretanto, os estudantes indígenas na universidade, se diferem e muito de outros estudantes regionais que também são contemplados por cotas como: pobres, negros, estudantes de escola pública. A diferença reside em seu sistema de valores e de pensamento, em seus conhecimentos, em sua visão de mundo e em suas redes de parentesco e relacionamentos. Ou seja, os estudantes indígenas possuem uma identidade étnica diferenciada. Neste sentido Maher salienta que:

> A questão da identidade indígena, o "ser índio", remete, isto sim, a uma construção permanentemente refeita a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem, ao longo do tempo, entre o índio e os outros sujeitos sociais e étnicos: tal construção busca: a) determinar especificidades que estabeleçam "fronteiras identificatórias" entre ele e um outro. b) obter o reconhecimento dos demais membros do grupo ao qual pertence, da legitimidade de sua pertinência a ele. (MAHER, 1998, p. 116)

Então, concordando com o posicionamento apresentado, acredita-se que o índio constrói seu "modo de ser" na relação entre o tempo e no espaço social, com diferentes "outros". Assim, sua identidade passa a ser construída sociohistoricamente, política, ideológica e em constante mutação.

Cabe destacar ainda que os estudantes indígenas na UNICENTRO possuem consciência acerca do peso do sistema de preconceitos que incide sobre eles – preconceitos estes que são diferentes dos afro-descendentes – em razão da

trama de estereótipos, verdadeiras narrativas construídas ao seu redor. Parte dos efeitos dessa trama é reduzir a rica diversidade de seus modos de viver a um ente único e genérico, que os brasileiros, negros, brancos, filhos de imigrantes, mulheres, supõem conhecer: o índio.

Desta forma, quando perguntados se na recepção da UNICENTRO perceberam algum tipo de preconceito, eles responderam:

> Ah fui bem recebida, mas no **começo tava meio apreensiva né, porque não conhecia todo mundo né daí eu não sabia tipo como que eles iam, é... olhar pra mim né, tipo índia e tudo sabe, fiquei meio com medo assim porque tem lugares, aqui não foi o caso, mas tem lugares que tipo olham pra gente meio torto né, vai fazer alguma coisa já não gostam muito de chegar perto, por a gente ser índio né,** mas aqui não, aqui foi legal porque tipo, no começo foi estranho porque eu não conhecia ninguém, os únicos que eu conhecia era o pessoal da aldeia mesmo né, mas e não tipo, eles me trataram super bem, os Professores... que até agora nós estávamos citando ali os Professores, os nossos professores que nós mais gostamos né, então eles não me trataram mal assim, tipo, primeiro dia sempre é assustador pra todo mundo né, quando a gente não conhece né, mas eu fui bem recebida por eles, por todo mundo ali, pelos colegas, pelos professores e tudo. **(grifos nossos)** (E13)

> Por ser índia não... não digo né, **mas fica o pensamento né que as vezes uma pessoa olha diferente pra você, tipo eu já penso né que é pelo fato de ser índia né, isso é tipo um, vamos dizer um preconceito que eu tenho dentro de mim daí né a pessoa me olhou assim porque eu sou índia né**, só porque eu sou índia, daí tipo isso me dá um pensamento assim negativo né, ou a pessoa fala tipo, todo mundo tem um jeito diferente de conversar, falar com os outros né, a pessoa fala uma coisa assim pra mim diferente do jeito que eu estou acostumada a conversar com os meus amigos mesmo né, amigos **(grifos nossos)** (E21)

Os relatos acima apresentam que paralelo ao "mito da democracia racial" há preconceitos, que levam as pessoas do senso comum a considerarem as populações indígenas em geral como selvagens e atrasadas, que estes povos estão distantes da população branca no tempo e espaço, e ainda, preconceitos relacionados à aparência do ser "índio".

Dito de outra forma, grande parte da população brasileira, dentre ela os estudantes e professores universitários "brancos" quando solicitados a falar sobre os índios relatam que são os protetores das florestas (imagem do bom selvagem), são atrasados (porque possuem conhecimento milenar que não é provado cientificamente), são povos bárbaros, violentos, canibais e perigosos (representação

esta ligada ao período colonial), são povos que estão distantes no tempo e no espaço (imagem esta representada nos livros de história), são povos que vivem na região amazônica e nas florestas (quando na verdade estão em todo território nacional) e aparência (vestimenta de penas e cocares). (MOTA, ASSIS, 2008)

Apresenta-se a seguir a perspectiva das relações sociais que são estabelecidas pelos estudantes indígenas na UNICENTRO.

As Relações Sociais estabelecidas pelos Estudantes Indígenas na UNICENTRO

Sob o aspecto das relações sociais e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas na UNICENTRO, foram apontadas as seguintes colocações:

1) Principais Dificuldades:

a) Relacionamento interpessoal:

> Então tipo a dificuldade é saber lidar assim com as pessoas do jeito que elas são mesmo né, acho que não pelo fato de eu ser índia né, mas um pouco é também porque daí tipo falou baixinho no ouvido do outro ali e olhou pra mim, eu já penso "eles estão falando alguma coisa de mim". (E13)

Percebe-se que a estudante indígena E13, atribui a dificuldade de relacionamento interpessoal por não saber como se comportar em uma cultura diferente da sua. Ela justifica este aspecto pelo fato de ser índia e por várias dificuldades que encontrou durante seu processo de educação escolar formal, acredita que sempre as "pessoas estão falando dela ou sobre ela".

Após o término da gravação em áudio, esta estudante indígena afirmou que para ela "é tudo muito difícil na universidade, porque ela não sabe como ou o que conversar com as jovens colegas de sua turma na universidade". Em relato, afirmou que "as jovens brancas, usam roupas da moda, falam de namorados, e não gostam muito de se enturmar com as índias". A estudante ressaltou ainda que "não faz muita questão de se relacionar com as moças da cidade, porque elas são muito ofereci-

das, e para os indígenas prevalece o respeito pela família". (DIÁRIO DE CAMPO, 2010)

b) Timidez:

> A minha timidez de, assim, de conversar com as pessoas né, que eu sou bem tímida né daí tem dificuldade, né, de chegar e conversar. Mas eu procuro vencer essa timidez. Até assim com quem eu converso mesmo é com o meu marido e na comunidade indígena (grifos nossos) (E6)
> Era muito tímida, eu era muito tímida, minha amiga... A princípio, no primeiro dia, no primeiro mês foi, sabe, tinha isso, tinha grupos, nós tinha um grupinho. Só que daí tinha uns que se afastavam da gente, tipo não queriam que a gente entrasse no grupo (E22)
>
> Acho que era por causa que eu não gosto de conversar muito, era mais quieta, não converso assim muito. Daí pra mim foi difícil (E14)

Após o término da gravação em áudio das entrevistas, os três indígenas entrevistados alegaram que a "timidez" apresentada na universidade não se reproduz na comunidade indígena. Ou seja, na comunidade indígena eles não são tímidos, conversam, se expressam, passeiam e convivem com o grupo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2010)

Tudo leva a crer que a timidez que os indígenas sentem na universidade é justificada pelo fato destes estudantes conviverem em um ambiente universitário cultural e social muito diferente do seu. A organização social indígena prevê uma família extensa, onde são compartilhados os interesses comuns, unindo um grupo de indivíduos comunitariamente, tendo como centro uma "grande família". Desta forma, a organização social baseada na família extensa indica um aspecto significativo que consiste na valorização das atividades coletivas. (MOTA; ASSIS, 2008)

Assim, percebe-se há um deslocamento de relações sociais vividas por estes indígenas na universidade, que é um espaço eurocêntrico por natureza. Neste ponto, cabe pensar que os estudantes indígenas, para permanecer no espaço universitário, necessitam saber converter-se a cultura local (universitária), comportando se de maneira parecida com os outros estudantes, para que possam ser aceitos. Esta conversão é um processo difícil e pode fomentar a timidez e o silenciamento nos atos de interlocução de fala.

c) Aparência e vestuário:

> É a gente via que tinha, porque a gente ingressa em uma faculdade pública, a gente acha que é pessoas assim, pobrezinhas como a gente, porque a gente é né, a situação não é das melhores, então a gente pensa que é tudo no mesmo nível, mas chegando na sala de aula a gente depara que não é isso, porque ali dentro da sala de aula tem filho de papaizinhos né, e dai logo vem você, você não tá usando a roupa da moda, você não tá né... Então eles ve a simplicidade no teu olhar assim, no teu falar, no teu vestir, no teu andar, em tudo eles percebem, então eles fazem o grupinho deles ali e a gente que é mais pobre índio, fica isolada sempre né. (E21)

No fragmento apresentado por E21, observa-se um sentimento de exclusão pela maneira como ela se vestia. Ou seja, o fato de se vestir de maneira simples causava dificuldades em se relacionar com alguns colegas da turma, gerando um sentimento de isolamento.

Neste ponto cabe uma reflexão: nas relações cotidianas observa-se muito o julgamento de valor que as pessoas atribuem ao "outro" pautado na aparência (forma de vestir). Ou seja, impera nas relações sociais o "ter" e não o "ser". Para as culturas indígenas esta relação é bem difícil, pois nestes povos a relação estabelecida é o "ser" antes do "ter". Os índios têm acesso ao mundo globalizado em suas aldeias, convivem com televisão, rádio, computadores, eletrodomésticos, mas suas relações sociais são pautadas em laços de parentesco, amizades, colaboração mútua entre vizinhos. Estes laços para os índios são mais importantes do que a forma de vestir.

Em observações registradas, uma indígena formada pela universidade relatou: "na universidade eles (os colegas) olham muito se você está usando calça da moda, blusa da moda. Mas quando você pergunta sobre como é sua família, muitos respondem que 'é uma droga' que 'tem tudo, mas se sentem vazios'. Entre a gente (os índios) existem os problemas de toda ordem: violência, homens bebendo, fome, desnutrição, miséria, descaso das autoridades públicas etc, mas gente se ajuda, o índio não se sente vazio, ele é ajudado pelos vizinhos, por 'parentes' índios. Então, o que você veste não faz diferença, mas sim o que você é por dentro" (sic) (DIÁRIO DE CAMPO, 2010)

PALAVRAS FINAIS DESTA PESQUISA: PARA CONTINUAR A PENSAR...

1) O Contexto de Pesquisa e as Reflexões da Pesquisadora:

Ao realizar estudos teóricos que subsidiaram a temática desta pesquisa, teve-se a oportunidade de quebrar o paradigma aprendido no livro didático desde o início do processo da alfabetização da pesquisadora. Ou seja, tudo que a pesquisadora sabia a respeito das populações indígenas do Brasil, havia aprendido nos bancos escolares ou nos livros didáticos. Acreditava-se, que os índios viviam em ocas (casa dos índios) em uma taba (aldeia) formando um círculo. Mesmo convivendo com estudantes indígenas em sala de aula, a pesquisadora carregava internamente a imagem mental que ao chegar às Terras Indígenas para realizar a pesquisa de campo, encontraria os sujeitos (os índios) vivendo todos juntos, num mesmo local em círculos.

Qual não foi a surpresa no ato de chegada para as entrevistas, ao constatar que os índios vivem em casas de alvenaria, construídas em formato que respeitam suas culturas próprias. As casas Guarani, formam um conjunto de casas próximas, separadas por áreas de plantio comunitários, braços da mata e pequenos cursos de rio. Por sua vez, as casas Kaingang são edificadas em formato lado a lado, formando metades que se complementam. A surpresa maior foi perceber que nas casas indígenas havia, geladeira, televisão, máquina de lavar roupa, fogão e outros utensílios domésticos.

Após uma longa análise pessoal, constatou-se que a pesquisadora carregava consigo os mitos (bom e mau selvagem, atrasados etc) impostos pelos dominadores sobre as populações indígenas. Durante este processo de análise, pode-se finalmente compreender na prática e não apenas na teoria, que a educação imposta pelos jesuítas desde os primórdios da educação até meados do século XX permanece enraizada na "sociedade branca" referendando que as comunidades indígenas estão sujeitas ao desaparecimento. Ou seja, dado ao vigor da ideologia civilizatória que presidiu a contraditória formação brasileira histórica, observa-se as dificuldades que o Brasil ainda tem em se reconhecer como uma sociedade

multiétnica, multicultural e multilinguística. (GRUPIONI, 2004). A pesquisadora pode sentir estas dificuldades e demover seu próprio comportamento "preconceituoso" estando lá, nas Terras Indígenas com os índios, vendo e sentindo os problemas que enfrentam todos os dias para serem respeitados enquanto povos diferenciados e coletividades.

Lá, nas Terras Indígenas pode-se visualizar e sentir os objetivos de extermínio que ao longo da história buscaram implantar uma cultura de dominação aos povos indígenas, ignorando suas instituições educativas e desarticulando suas identidades e etnias, bem como discriminando suas línguas e culturas. Este sentimento causou "vergonha" na pesquisadora por ser descendente do colonizador.

Neste momento de "conscientização" da pesquisadora, entendeu-se a finalidade da Psicologia Social Comunitária. Finalmente compreendeu-se a perspectiva assumida por este campo de conhecimento que tem como referência o compromisso com a construção de redes de relações e formas de convivência e sobrevivência psicossociais mais solidárias e humanas. As palavras de Freitas fizeram sentido:

> Trabalhar com os problemas relativos à injustiça, à pobreza e ao sofrimento humano implica que se dê conta do conhecimento histórico a respeito da vida social dos diferentes grupos e comunidades, relacionando-os às dimensões locais, regionais e globais em que acontecem. Fazer isso significa tentar compreender a vida dessas pessoas, seja nos problemas cotidianos, seja na suas possibilidades de enfrentamento, assim como possíveis ações coletivas e comunitárias. (FREITAS, 2008, p. 39)

Assim, estando nas Terras Indígenas para a pesquisa de campo, convivendo com os índios em seu cotidiano, percebeu-se que o ingresso/permanência/desistência do indígena na UNICENTRO é um processo social, que pode ser entendido como um "complexo fenômeno que envolve mudança não apenas de endereço (após cruzar a fronteira da aldeia), mas de toda uma série de contatos sócioculturais do indivíduo, em todas as áreas da sua vida" (SARRIERA, 2005).

Dessa maneira, pode-se perceber, e porque não dizer sentir, como o estresse psicológico atinge os estudantes Guaranis e Kaingangs com a mudança de ambiente, o relacionamento com um novo espaço, diferente do seu, e o

relacionamento com professores e estudantes no espaço universitário que é totalmente diferente do que eles viviam antes de passarem no vestibular.

Em outras palavras, percebeu-se como é difícil para o estudante indígena, adaptar-se com a mudança de ambiente, com novas formas de cultura, levando-o a desistência do ensino superior. Com o suporte da Psicologia Social Comunitária pode entender tais aspectos "os cotidianos de existência das pessoas e as redes de convivência comunitária que constroem". (FREITAS, 2008)

Ao considerar-se esse processo social cotidiano, realizou-se um estudo sobre a Universidade Estadual do Centro-Oeste contextualizando o vestibular específico e diferenciado para os povos indígenas paranaenses. Nesta contextualização, constatou-se que o "projeto de inclusão dos indígenas na universidade" neste espaço secular e privilegiado, restringe-se apenas ao acesso.

O efeito psicossocial gerado pela ideia falsa que um programa suplementar de vagas indígenas gera na sociedade é inteiramente distorsivo, pois cria uma falsa ideia de que a sociedade estaria tornando-se mais igualitária e justa, quando de fato o que acontece é um "alargamento do grau de aceitação e conformismo" (FREITAS, 2008 , p. 68) para com as diferentes e sutis formas de injustiça e exploração da vida cotidiana. No estudo proposto o ingresso do estudante indígena na universidade não significa o acesso e permanência de relações cotidianas mais justas e igualitárias.

Desta forma, observou-se, por meio das entrevistas realizadas com os estudantes indígenas beneficiados pelo vestibular, que a UNICENTRO não apresenta preocupação em articular com os movimentos indígenas uma proposta que de fato, possa resultar em práticas e processos cotidianos que beneficiem ou retornem a todos os envolvidos – os estudantes indígenas – implementando ações coletivas que estejam dirigidas em uma perspectiva de melhoria das condições de inclusão dessa comunidade envolvida no processo social universitário.

2) Posição Assumida em Relação às Ações Afirmativas para as Populações Indígenas:

No início deste estudo, a pesquisadora tinha dúvidas se as ações afirmativas para populações indígenas no ensino superior seriam benéficas ou não. A pesquisadora foi uma das defensoras sobre a não necessidade de ações afirmativas para populações excluídas. Acreditava-se, como os opositores, que o problema deveria ser resolvido na educação básica e fundamental de qualidade para todos. Ainda, acredita-se que a educação com um todo no Brasil merece mais investimentos e melhorias.

Entretanto, por meio dos estudos realizados, percebeu-se que estratégias para o ingresso no ensino superior de segmentos sociais e étnico-raciais discriminados são um caminho para minimizar o processo de exclusão que o Brasil enfrenta desde o descobrimento. Acredita-se também que tais ações afirmativas devem ser complementadas com ações educacionais que fortaleçam o acesso ao conhecimento. A perspectiva da AA na educação superior não deve apenas ampliar o acesso de negros, indígenas e egressos da escola pública, mas também sua permanência e sucesso. Para tanto, são necessárias ações complementares. Tais ações envolvem um projeto político-educacional e recursos materiais e humanos. Esta é uma questão séria que deve ser enfrentada.

Desta forma, a universidade deve abrir espaços para discutir tais questões, visando ensinar, formar, produzir conhecimentos com o compromisso de contribuir com a transformação da sociedade por meio da troca e da construção de saberes que atenuam o distanciamento existente entre a academia e os espaços populares. Nesta perspectiva, acredita-se que a universidade pública tem o dever de reduzir os efeitos antidemocráticos dos processos de seleção e de exclusão impostos aos segmentos sociais discriminados.

3) Discutindo o Vestibular Específico para os Povos Indígenas do Paraná:

Quanto ao vestibular específico e exclusivo para povos indígenas realizado no Paraná, percebeu-se que apesar do mesmo apresentar-se como uma proposta inédita para os índios do país, somado ao fato de se constituir na primeira lei estadual brasileira a prescrever ações afirmativas com corte étnico-racial com especificidade indígena em universidades públicas, a expressão *ação afirmativa* não é empregada em nenhum documento oficial paranaense que verse sobre essa ação. Ou seja, nas leis estaduais propostas, o termo ação afirmativa não aparece e "as justificativas apresentadas para a aprovação da lei parecem ter corrido à parte do debate [sobre as ações afirmativas] já na pauta na época da elaboração, embora este debate estivesse voltado exclusivamente para negros." (PAULINO, 2008, p. 44)

No que tange a implantação e operacionalização do processo seletivo para os indígenas, evidenciou-se durante a pesquisa, contradições ou incoerências neste processo, explicitados a partir de dois aspectos sobre esta questão:

> 1) o método classificatório pode fomentar a competição e soa contraditório. "Índio competindo com índio" parece negar uma das principais conquistas dos indígenas nos últimos tempos: sua caracterização enquanto coletividades, principalmente após a aceitação do termo *povos indígenas* com a ratificação da Convenção 169.
>
> 2) Provas sendo versadas sobre conteúdos básicos do Ensino Médio fazem pensar a partir de que parâmetros estes indígenas estão sendo avaliados e, em consequência, quais serão "selecionados". Sem dúvida, no Paraná (e talvez não seja exagero dizer, no Brasil), as escolas do Ensino Médio estão muito distantes de uma lógica intercultural.

Por meio destas duas contradições, constatou-se que desde a sua institucionalização, as edições do Vestibular dos Povos Indígenas têm sido organizadas seguindo o mesmo padrão estrutural dos vestibulares convencionais contando com provas que versam sobre questões objetivas de disciplinas do ensino médio, tais como: matemática, física, química, biologia, inglês ou espanhol, história e geografia, língua portuguesa e redação em português, com exceção da prova oral na língua portuguesa e da prova de língua indígena.

A partir de 2005, foi incorporada ao vestibular específico a prova com questões objetivas de língua Kaingang ou Guarani (a ser optada pelo candidato). As línguas Kaingang e Guarani foram inseridas como opção à língua estrangeira (espanhol e inglês), não havendo nos vestibulares específicos a devida assunção e reconhecimento das determinações legais acerca do respeito e uso das línguas indígenas nos processos educativos que envolvam os povos indígenas, conforme apresentado na seção 3.2 desta pesquisa.

Esta contradição referente ao vestibular específico indígena também foi discutida em Capelo e Amaral que afirmam:

> Embora o formato do vestibular indígena procure atender às especificidades étnico-culturais, termina mantendo o esquema de exclusão do vestibular regular, pois a natureza é a mesma. Como pensar num formato diferenciado quando as vagas são restritas? Diante das armadilhas postas pelos constrangimentos vividos, a alternativa de solução só pode ser pensada a longo prazo. Isto implica numa universidade intercultural, o que seria adequado inclusive ao significado do nome – universidade – enquanto instituição que, compreendendo a diversidade, deveria compor uma universalidade. (CAPELO; AMARAL, 2004, p. 179-180)

Complementando os questionamentos e reflexões expostos pelos autores citados, Amaral (2010, p. 234) destacou que, apesar das similaridades e diferenças do vestibular específico com os vestibulares convencionais, as poucas especificidades que tem caracterizado os Vestibulares dos Povos Indígenas no Paraná referem-se:

a) à exclusiva concorrência das vagas suplementares entre os indígenas, por meio de provas objetivas que possuem menor número de itens que as provas dos vestibulares convencionais;

b) a anuência da inscrição pelo cacique da terra indígena em que reside o candidato, reconhecendo sua étnica e territorial;

c) ao conteúdo das questões elaboradas, os quais evidenciam, por vezes, um diálogo entre a literatura que explicita a realidade dos povos indígenas no Paraná e no Brasil com conteúdos apresentados pela matriz curricular do ensino médio;

d) o respeito à tradição oral e às línguas Kaingang e Guarani, contemplando-as no processo de avaliação dos candidatos;

e) à institucionalização de comissão de professores das universidades públicas envolvidas, responsável pela organização dos vestibulares específicos, pela avaliação dos candidatos e pelo acompanhamento dos aprovados durante o curso;

f) à concentração e o encontro dos candidatos indígenas num mesmo local para alojamento, refeições e, muitas vezes, de realização das provas, possibilitando intercâmbios, reuniões e articulações entre eles. Desde o ano de 2005, os candidatos Kaingang e Guarani residentes no Paraná passaram a intercambiar com candidatos indígenas de diferentes grupos étnicos de outros estados do país, inscritos para concorrer à UFPR.

Entretanto, acredita-se que seja necessário o desenvolvimento de mais pesquisas sobre a natureza dos exames dos vestibulares específicos e sua função avaliadora. Também destaca-se ser ainda necessária a problematização mais aprofundada sobre as estratégias de divulgação dos cursos e IES nas áreas indígenas de forma que a permanência desses estudantes nas universidades se torne um processo efetivo e realmente intercultural.

Os estudantes indígenas entrevistados, confirmaram que para o índio, ingressar, permanecer e concluir uma universidade que possui como características centrais ser monolíngue, hierárquica, eurocêntrica ou norte-americocêntrica não é um processo simples, pois ocorrem as contradições existentes entre as intenções interculturais de uma lógica marcada pela exclusão, da competição e da seleção e a perspectiva de uma universidade pública e democrática que ainda não se constituiu intercultural (CAPELO; AMARAL, 2004; PAULINO, 2008; AMARAL, 2010).

Porém, os vestibulares específicos possibilitaram reflexões de que mudanças são possíveis, com a inserção e fomento de processos novos e protagonismo de estudantes e lideranças indígenas. Segundo Capelo e Amaral:

> Certamente no interior da Universidade a presença de jovens índios não altera em nada a lógica universitária, mas incomoda, e isso já é um passo importante. Privilégio dos índios dispor de um vestibular específico. Respondendo a essa alegação, um estudante Guarani afirmou: "*longe de ser um privilégio, isso é o mínimo que a sociedade pode fazer por nós diante dos 500 anos de genocídios a que as nações indígenas foram submetidas no Brasil*". Assim, as diferenças étnicas quanto explicitadas pelos diferentes fazem a diferença, porque marcam fronteiras entre aqueles

> que se pensam iguais e os "outros" que são postos como diferentes/desiguais. A marcação dessas fronteiras constitui os alicerces sobre os quais são edificadas as identidades sócio-culturais. Sem essas fronteiras há apenas apagamentos e invisibilidades. (CAPELO; AMARAL, 2004, p.184)

Observa-se então, de acordo com o explanado, que o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná se constituiu como um modelo de ingresso específico, apesar das fragilidades institucionais evidenciadas no decorrer deste estudo. Acredita-se que ao evidenciarem-se os dados que refletem a trajetória da política pública de acesso ao ensino superior voltada aos povos indígenas do Paraná (instituída por meio das Leis n°13.143/2001 e n° 14.995/2006, bem como do Vestibular dos Povos Indígenas), constataram-se ainda serem significativos os desafios para garantir as políticas de permanência e conclusão dos estudantes indígenas na universidade.

Esta pesquisa evidenciou ainda que a universidade não está e não foi preparada para receber esse público, e junto com isso refletir sobre a proposição da convivência e respeito às diferenças socioculturais. Boa parte da comunidade acadêmica desconhece a presença de estudantes indígenas, e os professores, especialmente, ficam surpresos com a presença deles na sala de aula.

Torna-se necessário e urgente habilitar principalmente os docentes para receberem esses alunos e para que abordem em suas disciplinas as diferenças étnicas e culturais, levando em conta a presença desse novo público. Uma importante alternativa seria a criação de oficinas e seminários dirigidos aos docentes, inclusive de outras instituições de ensino superior para compartilhar experiências e formular alternativas (LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2004).

Por outro lado, não se podem negar as dificuldades evidenciadas pelos estudantes indígenas na UNICENTRO para dominar o discurso acadêmico. Nesse caso, um alternativa poderia ser o acompanhamento e atendimento desses estudantes por uma equipe de apoio extra classe, seja em oficinas de leituras, em monitorias, em grupos de pesquisa ou de extensão. Acredita-se que as formas estatais de apoio à permanência indígena no ensino superior não devem ser restritas a aspectos econômicos, embora esse tenha sido o principal motivo apresentado pelos desistentes da UNICENTRO. Acredita-se ser necessária a presença de uma equipe pedagógica de apoio na universidade.

Dessa forma, tais alternativas poderão se constituir em premissas que permitirão ao estudante indígena realizar sua formação superior em condições menos adversas e, assim, dispensar formas alternativas de avaliação da aprendizagem que, sem dúvida, constrange a todos: alunos e professores.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, N. Aspectos críticos da implementação da ação afirmativa na África do Sul pós-apartheid. In: JÚNIOR, J. ; ZONINSEIN, J. (Orgs). **Ação Afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2006.

ALMEIDA, A. C. **A cabeça do brasileiro**. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ALMEIDA, R. F. T. de ; MURA, F. **Guarani Kaiowa e Nãndeva**. Outubro de 2003. Disponível em: www.socioambiental.org. Acesso em: 30 de setembro de 2007.

AMARAL, W. R. do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná:** sujeitos e pertencimentos. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2010.

AMPARO-ALVES, J. Young, brazilian & black.: dangerous combination. In: **Vida afro-latina, 2009.** Disponível em: http://vidaafrolatina.com/young_brazilian___black.htm Acesso em: 14 de fevereiro de 2009.

ARAÚJO, A. V. *et. al.* **Povos indígenas e a lei dos brancos**: o direito à diferença. Brasília : MEC/SECAD – LACED, Museu Nacional, 2006.

ARAÚJO, A. V. ; LEITÃO, S. Direitos indígenas: avanços e impasses pós-1988. In: SOUZA LIMA, A. C. de. ; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.) **Além da tutela: bases para uma nova política indigenista.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002 p. 23-33.

ARRUTI, J. M. A. A emergência dos remanescentes: notas para o diálogo entre os indígenas e quilombolas. **Revista Mana**. N. 03/02. 2005. p. 07-38.

BANIWA, G. S. L. **Dilemas socioculturais dos povos indígenas contemporâneos**. 2008. Disponível em: http://www.ecodebate.com.br Acesso em: 15 de setembro de 2009.

BANIWA, G. S. L. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.

BARROS, V. E. N. **Da casa de rezas à Congregação Cristã no Brasil:** o pentecostalismo guarani na Terra Indígena de Laranjinha/PR. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Santa Catarina. Santa Catarina: UFSC, 2003.

BARROSO-HOFFMAN, M.; SOUZA LIMA, A. C. de; IGLESIAS, M. M. P. *et. al.* A administração política e os povos indígenas. In: INESC. (Org.). **A era FHC e o Governo Lula:** transição? Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2004.

BARTOLOMÉ, M. A. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Revista Mana.** Nº 12/01, 2006, p. 39-68.

BENTO, M. A. S. **Resgatando minha bisavó: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1992.

BERGMANN, B. **In defense of affirmative action**. New York: Basic Books, 1996.

BEZERRA, T. T. **Conexões de Saberes:** um estudo sobre os limites e as possibilidades de uma política social afirmativa. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Graduação em Serviço Social. Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2008.

BOAVENTURA, S. S. **La globalización del derecho:** los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, 1998.

BONIN, I. T. Desassistência na área de educação escolar indígena. In: **Violência contra os povos indígenas no Brasil** Relatório 2006-2007. Disponível em: www.cimi.org.br. Acesso em: 21/08/2009

BORON, A. **A coruja de minerva**: mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BRASIL. Altera os dispositivos da Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Medida Provisória nº 1.911-8, de 29 de julho de 1999**. Brasília, 1998. Disponível em: www2.camara.gov.br Acesso em: 19 de abril de 2008.

BRASIL. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Lei 10.558 de 14 de novembro de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** União, Congresso Nacional, Brasília, 2002. Disponível em: http://www.e-diariooficial.com/?pg=noticia&cod=14 Acesso em: 20 de abril de 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: www2.camara.gov.br Acesso em: 19 de junho de 2007.

BRASIL. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Decreto nº 26 de 4 de fevereiro de 1991.** BRASIL. Brasília, 1991. Disponível em: www2.camara.gov.br Acesso em: 19 de abril de 2008.

BRASIL. Dispõe sobre a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **Lei 10.673 de 23 de maio de 2003.** Brasília, Congresso Nacional, Maio, 2003. Disponível em: http/ /www.brasil.gov.br/serviços.asp. Acesso em: 25 de maio de 2008.

BRASIL. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Lei 6.001/73**. Diário Oficial da União, Congresso Nacional, Brasília, dezembro de 1973. Disponível em: http://www.e-diario oficial.com/?pg=noticia&cod=14 Acesso em: 14 de abril de 2007.

BRASIL. Estabelece o Programa Nacional de Ações Afirmativas. **Decreto 4.228 de 13 de maio de 2002.** Brasília, 2002. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/serviços. Acesso: 12 de janeiro de 2009.

BRASIL. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultrura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Brasília, Congresso Nacional, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 2003. Disponível em: http://www.e-diariooficial.com/?pg=noticia&cod=14 Acesso em: 20 de abril de 2007

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. Portaria nº 003/2002. Disponível em: www.funai.gov.br. Acesso em: 19/03/2009.

BRASIL. Fundação Nacional da Saúde. **Demografia dos povos indígenas**. Disponível em: http://www.funasa.gov.br/internet/desai/sistemaSiasiDemografiaIndigena.asp. Acesso em: 23 de agosto de 2009.

BRASIL. Fundação Nacional da Saúde. Projeto Vigisus II FUNASA. **Resultados.** Disponível em: http://www.funasa.gov.br/internet/arquivos/vigisus/revistaVigsius-Res.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2009b.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2000: características da população e dos domicílios do universo.** Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000. Acesso em: 31 de maio de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar Indígena: período 2002/2006**. Brasília, 2007. Disponível em: www.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/censosecad.pdf Acesso em 12 de abril de 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censos da Educação Superior Brasileira**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp. Acesso em: 30 de março de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. **Resolução n. 03/99.** Brasília: CNE, 2003. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 19 de março de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena**. Cadernos Educação Básica. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1993. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 19 de março de 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI). **Lei nº. 11.096 de 13 de janeiro de 2005**. Brasília, Congresso Nacional, Janeiro de 2005. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 19 de março de 2010

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Promulgada em 23 de dezembro de 1996. Brasília, Congresso Nacional, Dezembro, 1996. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 19 de março de 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação (PNE). **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Brasília: INEP, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 19 de março de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 19 de março de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Universidade de Brasília. **Seminário nacional de avaliação do programa de apoio à formação superior e licenciaturas indígenas:** Prolind. Brasília, 2006b. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 19 de março de 2010.

BRASIL. Ministério de Justiça. Fundação Nacional do Índio (FUNAI). **Portal do Cidadão: índios do Brasil.** Disponível em: http://www.funai.gov.br/. Acesso em: 19 de março de 2009.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Promulga a Convenção nº 169 de Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais. **Decreto nº 5.051 de 20 de abril de 2004.** Brasília, 2004. Disponível em: www.legislação.planalto.gov.br Acesso em: 13 de maio de 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). **Saúde indígena.** Disponível em: http://www.funasa.gov.br/internet/index.asp. Acesso em: 27 de abril de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. Regulamenta o disposto no Decreto nº 26/1991 e dá outras providências. **Portaria Interministerial nº 559/1991.** Brasília, 1991. Disponível em: www.interpa.pa.gov.br Acesso em: 15 de junho de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. Elaborar políticas de Projetos de Cursos de Licenciaturas Interculturais para a formação de professores indígenas. (PROLIND) **Portaria nº 52, de 29 de outubro de 2004.** Brasília, 2005. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 27 de agosto de 2009.

CAJUEIRO, R. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil:** levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Disponível em: www.trilhasdeconhecimentos.etc.br Acesso em: 21/02/2009.

CÂMARA, A. S. da **A crítica intelectual ao movimento indígena-camponês de Chiapas.** Texto para o II Congresso Virtual de Antropologia e Arqueologia, 2000.

CARNEIRO, S. Una Deuda de Sangre. In: SOUSA, A. L. **Educação e igualdade na América Latina e Caribe:** a questão da discriminação racial: Uma contribuição para o processo de revisão da Conferência de Durban. São Paulo/Argentina: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2009.

CAPELO, M. R. C.; AMARAL, W. R. Quando a diferença faz a diferença: a presença de índios na Universidade Estadual de Londrina. **Educação e Linguagem**, v.7, n. 10, p.168-190, 2004.

CAPELO, M. R. C. ; TOMMASINO, K. **Conflitos e dilemas da juventude indígena do Paraná: escolarização e trabalho como acesso à modernidade**. Trabalho apresentado no 30º Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos. USP: 28 a 30 de maio de 2003. Disponível em: www.usp.br Acesso em: 30 de agosto de 2008.

COLLET, C. L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006

CONTINS, M. ; SANT'ANA, L. C. O movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**, IFCS/UFRJ-PPCIS/UERJ, vol. 4 (1), 1996. p.209-220

CORDEIRO, M. J. J. A. **Negros e indígenas cotistas na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul:** desempenho acadêmico do ingresso à conclusão do curso. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação-Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2008.

COSTA, O. **Autonomia em Paulo Freire e educação indígena**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau: FURB, 2005.

CUNHA, L. O. P. Rumo ao ensino superior : o que houve, o que há e o que se espera que exista. In: SOUZA LIMA, A. C. ; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil:** políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2004.

CUNHA, M. C. da (Org.) Política indigenista no século XIX. In: **História dos índios no Brasil.** 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CUNHA, M. C. da. **Os direitos do índio.** Ensaios de documentos. São Paulo: Brasilense, 1990.

D'ANGELIS, W. R. da. Contra da ditadura na escola: educação indígena e interculturalidade. **Caderno Cedes**, 49, 2000.

DOURADO, L. F. Reorganização dos sistemas público e privado da educação superior. **Linhas Críticas,** v. 11, n. 20, jan-jun. 2005.

FAJARDO, R. Y. Hitos del reconocimiento del pluralismo jurídico y el derecho indígena en las políticas indigenistas y el constitucionalismo andino. In: BERRAONDO (Coord.) **Pueblos indígenas y derechos humanos**. 2006 p. 537-567

FAJARDO, R. Y. Aos 20 anos da Convenção 169 da OIT: balanço e desafios da implementação dos direitos dos Povos Indígenas na América Latina. In: VERDUM, R. (Org.) **Povos Indígenas: constituições e reformas políticas na América Latina**. Brasília: Instituto de Estudos socioeconômicos, 2009.

FEITOSA, S. Rumo ao ensino superior: o que houve, o que há e o que se espera que exista. In: SOUZA LIMA, A. C. ; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil:** políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FIGUEIREDO, E. S. A. **As ações afirmativas na educação superior**: política de inclusão à lógica do capital. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. RJ/Niterói: UFF, 2008.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.27, n. 95, 2006, p.495-520. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 11 de agosto de 2008.

FREIRE, J. R. B. **Cinco idéias equivocadas sobre o índio**. Manaus: Cenesch, 2000a, p. 7-34. (Série Conferências, Estudos e Palestras, n. 1).

FREIRE, J. R. B. Os índios do Rio de Janeiro. In: RAMINELLI, R. (Org.). **O Rio de Janeiro no século XVI. Rio de Janeiro:** Arquivo Geral da Cidade Rio de Janeiro, 2000b. (CD-ROM).

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis:** tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FREITAS, M. F. Q . Red de tensiones en la vida cotidiana: análisis desde la perspectiva de la psicología social comunitária. In: BERNARDO JIMENEZ-DOMINGUEZ (COMPILADOR). (Org.). **Subjetividad, Participación e Intervención Comunitária - Una visión crítica desde América Latina**. 1 ed. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF, 2008, v. 1, p. 165-183.

FREITAS, M. F. Q. Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Processos de COnscientização: Intersecções na Vida Cotidiana. **Educar em Revista**JCR, v. 29, p. 47-62, 2007.

FREITAS, M. F. Q. **O psicólogo na comunidade:** estudo da atuação de profissionais engajados em trabalhos comunitários. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 1986.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 3. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2004

GODINHO, T. Ação afirmativa no Partido dos Trabalhadores. **Estudos Feministas,** IFCS/UFRJ-PPCIS/UERJ, vol. 4 (1): 1996. p.148-157.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petropolis: Vozes, 1988.

GROSJEAN, F. **Life with two languages**. Harvard University Press. 1982

GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Índios no Brasil.** Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, São Paulo, 1992.

GRUPIONI, L. D. B. **A política de educação escolar indígena.** 2000. Disponível em: www.socioambiental.org. em: 10 de outubro de 2007.

GRUPIONI, L. D. B. Um território ainda a conquistar. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis:** tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p.33-56.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito e discriminação.** São Paulo: Ed. 34, 2004.

GUIMARÃES, A. S. A. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (Org) **Multiculturalismo e racismo:** uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15. 1997.

HASENBALG, C. A. **Discriminações e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HERIQUES, R.. As políticas públicas federais e a cooperação internacional para a educação superior de indígenas. In: SOUZA LIMA, A. C. ; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil:** políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

HERINGER, R. **Addressing race inequalities in Brazil:** lessons from the US: Working Paper Series nº 237. Washington, DC: Latin American Program Woodrow Wilson International Center for Scholars, 1999.

HERINGER, R. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: JUNIOR, J. F. ; ZONINSEIN, J. (Orgs). **Ação afirmativa e universidade:** experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora UnB, 2006.

HOOKER, J. Beloved enemies: race and official mestizo nationalism in Nicaragua". Latin American Research Review, 40 (3), 2005, pp. 14-39. In: UNESCO. **EFA Global Monitoring Report 2008**: education for all, the quality imperative. Statistical Annex, Table 2. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org Acesso em: 10/12/2009.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (BRASIL). **Povos indígenas do Brasil**. Disponível em: http://www.socioambiental.org/. Acesso em: 10 de junho de 2009.

IENSUE, G. **Políticas de cotas raciais em universidades brasileiras: entre a legitimidade e a eficácia.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

JANUÁRIO, E.. As experiências universitárias em curso e as propostas de trabalho. In: SOUZA LIMA, A. C. ; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil:** políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2004.

JÚNIOR, J. F. ; ZONINSEIN, J. (Orgs). **Ação Afirmativa e universidade:** experiências nacionais comparadas. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2006.

LIEBOGTT, R. A. Violência contra os Povos Indígenas no Brasil: um retrato da atual política indigenista. In: **Violência contra os povos indígenas no Brasil** Relatório 2006-2007. Disponível em: www.cimi.org.br. Acesso em: 21/08/2009.

LIMA, L. M. Cotas, movimento docente e democratização do ensino superior no Brasil: uma discussão necessária. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XX, nº 46, Junho de 2010. p. 45-50. Brasília: ANDES, 2010.

LIMA, M. A. ; ALMEIDA, M. C. ; LIMA, C. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. Revista **Gaúcha em Enfermagem.** Porto Alegre, v. 20, n.esp., 1999. p. 130-142.

LOPES, L. E. ; SICHRA, I. A educação em áreas indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. In: HERMAINZ, I. (Org.) **Educação na diversidade:** experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. Brasília : UNESCO : Secad/MEC : Buenos Aires : IIPE, 2006.

MACHADO, S. F. **A relação entre a política e o direito sob os influxos da díade globalização econômica – universalização dos Direitos Humanos**. Anais do X Congresso Nacional de Sociologia Jurídica. Córdoba, novembro de 2009.

MAGALHÃES, E. D. (Org.) **Legislação indígena brasileira e normas correlatas.** Brasília: FUNAI/CGDOC, 2003.

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, cap 1. p.11-37.

MAHER, T. M. **Ser professor, sendo índio:** questões de linguagem e identidade. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Campinas: IEL/UNICAMP, 1996.

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa:** um instigante desafio. São Paulo: Editora Veras, 1999.

MATOS, K. G. Povos indígenas rumo ao ensino superior: o que há e o que se espera que exista. In: SOUZA LIMA, A. C. de S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil:** políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2004.

MEDEIROS, C. A. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, A. S. (Org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Editora Loyola, 1979.
MOEHLECKE, S. **Fronteiras da igualdade no ensino superior:** excelência & justiça racial. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2004.

MOEHLECKE, S. **Propostas de ação afirmativas no Brasil**: o acesso da população ao ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2000.

MONTEIRO, J. (Coord.). **Guia de fontes para a história indígena e do indigenismo em arquivos brasileiros:** acervos das capitais. São Paulo: USP, 1994.

MONTEIRO, M. E. B. . **Levantamento Histórico sobre os índios Guarani Kaiwá.** Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2004.

MOTA, L. T. (Org.) **As cidades e os povos indígenas**: mitologias e visões. Maringá: EDUEM, 2000.

MOTA, L. T. ; NOELLI, F. S. A pré-história da região onde se encontra Maringá (Paraná). In: DIAS, R. B. ; GONÇALVES, J. H. R. **Maringá e o norte do Paraná**: estudos da história regional. Maringá: EDUEM, 1999. p.5-20.

MUNANGA, K. Considerações sobre o debate nacional a respeito do multiculturalismo na escola e da cotas no ensino superior. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XX, nº 46, Junho de 2010. p. 35-44. Brasília: ANDES, 2010.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Belo horizonte: Autêntica, 2004

MUNANGA, K. Ação afirmativa em benefício da população negra. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 12, n. 29, mar. 2003a. p.46-52.

NASCIMENTO, A. M. **Curso de Direito do Trabalho**. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

NEVES, L. J. de O. Olhos mágicos do Sul: lutas contra-hegemônicas dos povos indígenas no Brasil. *In:* SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 p.113-151.

NOVAK, M. S. J. **Políticas da ação afirmativa:** a inserção dos indígenas nas Universidades Públicas Paranaenses. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM 2007.

OLIVEIRA, J. P. DE ; BERNO DE ALMEIDA, A. W. Demarcação e reafirmação étnica: um ensaio sobre a FUNAI. In: OLIVEIRA, J. P. (Org.) **Indigenismo e territorialização:** poderes, rotinas e saberes. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

OLIVEIRA, J. P. de. (Org). **Indigenismo e territorialização**: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

OLIVEN. A. C. Multiculturalismo e a política de ingresso nas universidades dos EUA. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, vol. 21, n.2, julho-dezembro/1996, p.74-87.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção n. 169:** sobre povos indígenas e tribais em países independentes. Genebra, 07 de junho de 1989. Disponível em: http://www.oitbrasil.org.br/. Acesso em: 14 de abril de 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e plano de ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.** Durban, África do Sul, setembro de 2001. Disponível em: http://www.un.org. Acesso em: 04 de maio de 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI:** Visão e Ação. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: http://www.unesco.org/en/wche2009. Acesso em: 16 dezembro de 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA UNESCO. **EFA Global Monitoring Report 2008**: education for all, the quality imperative. Statistical Annex, Table 2. Paris: UNESCO, 2009.
Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf Acesso em: 10 de dezembro 2009.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. ; FREIRE, C. A. da R. **A presença indígena na formação do Brasil.** Brasília: MEC/SECAD; LACED/ Museu Nacional, 2006.

PARANÁ. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. Lei nº 13.134 de 18/04/2001. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 5969, 19 abr. 2001.

PARANÁ. Dá nova redação ao art. 1º, da Lei n. 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). Lei n. 14995 de 09/01/2006. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 7140, 9 jan. 2006.

PAULINO, M. M. **Povos indígenas e ações afirmativas:** o caso do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

PEREIRA, M. C. **Naquela comunidade rural, adultos falam português e brasileiro:** na escola as crianças aprendem o português. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Campinas. Campinas: IEL/Unicamp, 1999

PEREIRA, M. C. ; ANGNES, J. S. Monolinguismo vs bilingüismo: imagens e mitos. In: FIUZA, A. F. ; OLIVEIRA, S. R. F. de (Orgs.) **O bilingüismo e seus reflexos na escolarização no oeste do Paraná**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. p. 21-35.

PINTO, J. M. R. Introdução. In: SILVA, P. ; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.) **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.** São Paulo: Max Limonad, 2002.

PRAXEDES, W. A questão da educação para a diversidade sócio-cultural e o etnocentrismo. In: ASSIS, V. S. **Introdução à antropologia**. Maringá: EDUEM, 2005.

QUIJANO, A. El "movimiento indígena" y las cuestiones pendientes en América Latina. **Revista Tareas,** Panamá: Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA), n. 119, p. 31-62, 2005.

RAMOS, A. R. **Convivência interétnica no Brasil**: Os índios e a nação brasileira. Brasília: Dep. de Antropologia, Série Antropologia n 221. 1997

RAMOS, T. T. **A geografia dos conflitos sociais da América Latina e Caribe.** Informe final do curso: Movimentos sociales y nuevos conflictos em América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. 2003. Disponível em http://www.clacso.org.ar/biblioteca. Acesso em: 31/04/2010.

REAL, G. C. M.; WENCESLAU, M. E.; YAMSHITA, A. C. Os indígenas e a universidade: uma questão de diversidade, identidade, acesso e permanência. **Revista Educação e Fronteiras**. v.1 n.1 jan/jul 2007 p. 17-29. Dourados/MT.

RIBEIRO, R. Convergindo esforços para a valorização dos brasileiros afro-descendentes. Paper apresentado no 'Seminário Internacional Mulitculturalismo e Racismo'. Brasília,1996. In: CORDEIRO, M. J. J. A. **Negros e indígenas cotistas na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul:** desempenho acadêmico do ingresso à conclusão do curso. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação-Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2008.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, L. C. P. **Políticas afirmativas e educação:** a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil Contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2006.

RODRIGUES, C. R. As populações indígenas e o Estado Nacional pós-ditadura militar. **História Unisinos** 9 (3), Setembro/Dezembro 2005, p. 240-245.

RODRIGUES, I. ; WAWZYNAK, V. **Inclusão e permanência no ensino superior público do Paraná:** reflexões. Disponível em: www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatorioCUIA.pdf, 2006. Acesso em: 28 de março de 2008

ROSEMBERG, F. **Ações afirmativas para povos indígenas**: o programa internacional de bolsas de pós-graduação da Fundação Ford. Anais da I Primeira Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena: construindo novos paradigmas na educação. Barra do Bugres (MT): UNEMAT, 2005

ROSEMBERG, F. **Educação, gênero e raça**. Trabalho apresentado no encontro da Latin American Studies Association. Gualajara : México 1997. *mimeo*

SÁNCHEZ, C. Autonomia, Estados pluriétnicos e plurinacionais. In: VERDUM, R. (Org.) **Povos Indígenas:** Constituições e reformas Políticas na América Latina. Brasília: Instituto de Estudos socioeconômicos, 2009.

SANTOS, H. et al. **Políticas Públicas para a população negra no Brasil**. Relatório ONU, 1999. Disponível em: www.onu-brasil.org.br/levantese.php Acesso em: 30/10/2009.

SARRIERA, J. C. ; PIZZINATO, A. ; MENESES, M. P. R. de . **Aspectos psicossociais da imigração familiar na grande Porto Alegre**. Estudos de Psicologia (Natal), Natal, v. 10, p. 5-13, 2005

SCHMELKES, S. A política da educação bilíngue intercultural no México. In: HERMAINZ, I. (Org.) **Educação na diversidade:** experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. Brasília : UNESCO : Secad/MEC : Buenos Aires : IIPE, 2006.

SIQUEIRA, A. C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC-GATS. **Revista Brasileira de Educação,** n. 26, 2004. p.145-156.

SILVA, A. V. **O desafio das ações afirmativas no direito brasileiro**. Jus Navigandi, Teresina, ano 7, n. 60, nov. 2002. Disponível em: www1.jus.com.br/doutrina/texto. Acesso em: 10 de agosto de 2009.

SILVA, C. L **Em busca da sociedade perdida:** o trabalho da memória Xetá. Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2003.

SILVA. Z. L. **Educação Escolar Indígena:** Por Quê? e Para Quê? Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Graduação em Pedagogia. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2005.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 117, Nov. 2002. p. 219-246.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Editora Cortez, 1996.

SOUSA, A. L. **Educação e Igualdade na América Latina e Caribe:** a questão da discriminação racial: uma contribuição para o processo de revisão da Conferência de Durban. São Paulo/Argentina: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2009.

SOUZA LIMA, A. C. de. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA LIMA, A. C. de. Diversidade Cultural e Política Indigenista no Brasil. **Tellus** nº 03, Campo Grande, outubro de 2002.

SOUZA LIMA, A. C. de. **Estado e povos indígenas no Brasil:** bases para uma nova política indigenista. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002.

SOUZA LIMA, A. C. de S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil:** políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2004.

SOUZA LIMA, A. C. de. ; BARROSO-HOFFMAN, M. B. Povos Indígenas e ações afirmativas no Brasil. **Boletim PPCOR nº 28**, 2007. Disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento. Acesso em: 19 de maio de 2008.

TELLES, J. As experiências universitárias em curso e as propostas de trabalho. In: LIMA, A. C. de S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil:** políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2004.

THEODORO, M. ; JACCOUD, L. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, A. S. (Org). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

TOMMASINO, K. **História dos Kaingang da bacia do Tibagi**: uma sociedade Jê meridional em movimento. Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1995.

TOMMASINO, K. Território e territorialidade Kaingang: resistência cultural e historicidade do grupo Jê. In: MOTA, L. T. ; NOELLI, F. ; TOMMASINO, K. (Orgs.) **Uri e Wâxi:** estudos interdisciplinares Kaingang. Londrina: EDUEL, 2000. p. 191-226.

TOMMASINO, K. Apontamentos sobre a educação escolar indígena no Paraná. In: CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, 3., 2004, Londrina. **Anais.** Londrina, 2004.

TOMEI, M. **Ação afirmativa para a igualdade racial:** características, impactos e desafios. Documento de Trabalho Elaborado no Âmbito do Projeto da Igualdade Racial. OIT/BRASIL, 2005.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). O **Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

TURNER, J. Michael. Pendências no hemisfério ocidental: afro-latinos e programas compensatórios para a inclusão social. In: JÚNIOR, J. F. ; ZONINSEIN, J. (Orgs). **Ação Afirmativa e universidade:** experiências nacionais comparadas. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2006.

VERDUM, R. Observações sobre o Orçamento Indigenista 2006/2007. In: **Violência contra os povos indígenas no Brasil** Relatório 2006-2007. Disponível em: www.cimi.org.br. Acesso em: 21/08/2009.

WEDDERBURN, C. M. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas: perspectivas e considerações. In: SANTOS, S. A. dos (Org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

WEDDERBURN, C. M. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. São Paulo: Mazza Edições, 2008.

XAVIER, M. E. et al. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994 (Coleção Aprender e Ensinar).

REFERÊNCIAS DE APOIO E DAS NOTAS DE RODAPÉ

ALVES, J. A. L. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Perspectiva, FUNAG, 1994.

ÂNGELO, F. N. P. de. Protagonismo indígena no processo de inclusão das escolas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso. In: ATHIAS, R. ; PINTO, R. P. (Orgs.). **Estudos indígenas:** comparações, interpretações e políticas. São Paulo: Contexto, 2008.

ANGNES, J. **Das Habilidades em Espanhol para as Habilidades em Português:** Um Estudo de Caso com Analia. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel: UNIOESTE, 2005

AMARAL, N. C. **Financiamento da educação superior**: Estado x Mercado. São Paulo: Cortez; Piracicaba: Editora UNIMEP, 2003.

AMOROSO, M. R. Mudança de hábito: catequese e educação para índios em aldeamentos. In: SILVA, A. L. ; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo : Global, 2001. p. 113-143.

AMPARO-ALVES, J. ; FREIRE, J. C. **¿Por qué no te Callas?**: a América Latina e a crise de hegemonia norte-americana. ILLASA XXIX Conference. University of Texas, at Austin. Disponível em: http://vidaafrolatina.com/young_brazilian___black.htm Acesso em: 14/02/2009

AZEVEDO, C. M. M. O abolicionismo transatlântico e a memória do paraíso racial brasileiro. **Estudos Afro-Asiáticos**, (30): dez/1996. p.151-162.

BANCO MUNDIAL/BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO. **Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável**. Brasil, 2002 Disponível em: http://www.obancomundial.org/index.php/content/view_folder/1792.html. Acesso em: 11 de setembro de 2008.

BANCO MUNDIAL. **Do Confronto à colaboração**: relações entre a sociedade civil, o governo e o banco. Programa de assistência da Unidade da Sociedade Desenvolvimento Social do Banco Mundial. Brasil, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia de assistência ao Brasil 2004-2007**. Departamento do Brasil Região da América Latina e Caribe, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia de assistência ao Brasil 2004-2007**. Disponível em: http://www.obancomundial.org/index.php/content/view_folder/1792.html. Acesso em: 11 de setembro de 2008.

BARTOLOMÉ, M. A. Etnias e naciones: la construcción civilizatoria en America Latina. In: REINA, L. (Org.) **Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI**. México, DF: CIESAS-INI-PORRUA, 2000, p. 153-170

BOCCARA, G. **Poder colonial e etnicidade no Chile:** territorialização e reestruturação entre os Mapuche da época colonial. T*empo* [online], vol.12, n.23, 2007, p. 56-72.

BRAND, A. Mudanças e continuísmos na política indigenista pós-1988. IN: SOUZA LIMA, A. C. ; BARROSO-HOFFMANN, M. **Estado e povos indígenas:** bases para uma nova política indigenista II. Rio de Janeiro: Contra capa, 2002, p. 31-36.

CAMARGO, D. M. P. ; ALBUQUERQUE, J. G. O eu e o outro no ensino médio indígena: Alto Rio Negro (AM). **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 27, n. 95, p.445-469, maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 11 de agosto de 2008.

CAPELO, M. R. C.; TOMMASINO, K. Conflitos e dilemas da juventude indígena no Paraná: escolarização e trabalho como acesso à modernidade. **Cadernos CERU**, São Paulo, n.15, 2004.

CARNEIRO DA CUNHA, M. Os índios na nova Constituição. **Boletim da ABA**, Nº 5, 1º semestre de 1988, p.19-23.

CARVALHO, F. A. L. Etnogênese Mbayá-Guaykuru: notas sobre emergência identitária, expansão territorial e resistência de um grupo étnico no vale do rio paraguai (*C.* 1650-1800). **Fênix Revista de História e Estudos Culturais**. Vol. 3, Ano 3, nº 4. Maringá: outubro/novembro/dezembro de 2006. p. 1-20.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DELGADO, M. B. G. Mais mulheres na direção da CUT. **Estudos Feministas,** IFCS/UFRJ-PPCIS/UERJ, vol. 4 (1): 1996. p.138-147.

FERNANDES, F. **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Editora da FUNAI, 1975.

FERNANDES, F. Aspectos da educação na sociedade tupinambá. In: SCHADEN, E. (Org.). **Leituras de etnologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 63-86.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI P. ; SILVA. T. (Orgs.) **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

FRIGOTTO, G. **A formação e a profissionalização do educador:** novos no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GISI, M. de L. Políticas Públicas, Educação e Cidadania. In: ZAINKO, M. A. S. ; GISI, M. de L. (Orgs.) **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat: 2006

GODOY, M. G. G. **Diálogos interculturais:** a educação escolar indígena e as tradições Guarani-Mbyá. Anais do III ENECULT – Terceiro Encontro dos Estudos Multidisciplinares em Cultura. UFBa : Bahia, 2007.

GÓIS, J. B. H. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

HALL, G. ; PATRINOS, H. **Povos indígenas, pobreza e desenvolvimento humano na América Latina:** 1994-2004. UNESCO, 2005. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org Acesso em: 10/12/2009.

HARVEY, D. **A brief history of the neoliberalism**. London: Oxford University Press, 2005.

KAHN, M. ; AZEVEDO, M. O que está em jogo no desafio da escolarização indígena. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p.56-81.

KENSKI, R. Vencendo na raça. **Revista Super Interessante.** Edição 187, abril 2003, p.44.

KLEIN, N. **The shock doctrine**: the rise of disaster capitalism. United States: Henry Holt &
Company, Incorporated, 2007

LEONARDI, V. **Entre árvores e esquecimentos**: história social nos sertões do Brasil. Brasília: Paralelo 15/Editora UnB, 1996.

MELLO, H. A. B. **O falar bilíngüe.** Editora UFG. Gioânia. GO. 1999

MATO GROSSO. **Política da educação escolar indígena para o estado:** uma construção coletiva. Cuiabá, 2000.

MEENTZEN, A. **Políticas públicas para os povos indígenas na América Latina**: os casos do México, Guatemala, Equador, Peru y Bolívia. Fundação Lima: Konrad Adenauer Stifun, 2007.

MENDONÇA, T. F. ; VANUCCI, M. P. Projeto Tucum: formação de professores indígenas. In: MATO GROSSO. **Urucum, jenipapo e giz:** educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

MESQUITA NETO, P. O Plano Nacional de Direitos Humanos: continuidade ou mudança no tratamento dos direitos humanos no Brasil. In: MOEHLECKE, S. **Propostas de ação afirmativas no Brasil**: o acesso da população ao ensino superior. Dissertação de Mestrado – USP. São Paulo, 2000.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Relatório Inicial Brasileiro relativo ao Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos de 1966.** Brasília: Fundação Alexandre Gusmão e Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 1994.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004. p. 757-776

PERIA, M. **Ação afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras:** o caso do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, PPGAS/UFRJ, 2004. Disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/dissertacoes_teses/arquivos/Michelle%20-Peria.pdf. Acesso em: 17 de abril de 2009.

PETTIGREW, T. F. et al. **Prejudice**. Cambridge: The Belknap Press of Haward University Press, 1982.

RIBEIRO, B. G. **O índio na história do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 1984.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira:** a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2003.

RICARDO, Carlos A. **Povos indígenas no Brasil:** 1996-2000. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

RIZZINI, I. **O cidadão polido e o selvagem bruto:** a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro,

SANTOS, I. I. A dos. **Movimento negro e estado:** o caso do conselho de participação e desenvolvimento da comunidade negra. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo. Coordenadoria Especial do Negro, 2007.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: Ed. da USP, 1976.

SILVA FREITAS, M. C. **O olhar da UNESCO sobre o exercício da tolerância e do respeito às diferenças (1946-2001).** La Recherche en Education, nº 3, 2010. p. 85-108. Disponível em: www.la-recherche-en-education.org Acesso em: 13 de maio de 2010.

VIEIRA, J. G; SILVA, P. S. R.; RAMALHO, C. O. Roraima: a luta pela homologação da Raposa Serra do Sol e a violência gerada contra os índios entre 1970 a 2009. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XX, nº 46, Junho de 2010. p. 142-151. Brasília: ANDES, 2010.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL APLICADO NO VESTIBULAR INDÍGENA

UNESPAR UFPR

QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL

As informações desse questionário destinam-se apenas a pesquisas desenvolvidas pelas universidades envolvidas e não influirão, de maneira alguma, no resultado do processo seletivo.
O preenchimento deste questionário deverá ser feito com seriedade e responsabilidade, tendo em vista que os dados nele contidos contribuirão na avaliação das políticas afirmativas.

Este formulário, depois de preenchido, deverá ser obrigatoriamente devolvido junto com a ficha de inscrição.

1) Nome do candidato: _____

2) Nome indígena: _____

3) Etnia do candidato: _____

4) Seu pai é indígena? ( ) Não ( ) Sim. Etnia: _____

5) Sua mãe é indígena? ( ) Não ( ) Sim. Etnia: _____

6) Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

7) Idade: _____

8) Local de Nascimento
Terra Indígena: _____
Município: _____
Estado: _____

9) Endereço atual: _____

10) Quanto tempo mora ou morou em Terra Indígena? _____

11) Estado Civil: ( ) Casado ( ) Solteiro ( ) Outro. Qual? _____

12) Tem filhos? ( ) Não ( ) Sim. Quantos? _____

13) Tem outros dependentes? ( ) Não ( ) Sim. Quantos? _____

14) Qual a 1ª língua que você aprendeu em casa?

( ) Português
( ) Guarani
( ) Kaingang
( ) Xokleng
( ) Espanhol
( ) Língua Indígena e Portuguesa ao mesmo tempo
( ) Outra Língua Indígena. Qual? _____

15) Como você fala essa(s) Língua(s) Indígena(s)?

( ) Fluentemente
( ) Com alguma dificuldade
( ) Com muita dificuldade
( ) Não falo, mas entendo

16) Se você fala uma Língua Indígena, em que situação você usa essa língua?

( ) Em casa
( ) Em conversa com parentes
( ) No dia-a-dia
( ) Nos rituais
( ) Na escola
( ) No trabalho
( ) Na igreja
( ) Outras situações. Quais? _____

17) Seu pai fala alguma Língua Indígena?

( ) Não ( ) Sim. Qual? _____

18) Sua mãe fala alguma Língua Indígena?

( ) Não ( ) Sim. Qual? _____

19) Você lê em Língua Indígena?

a) ( ) Sim. O que você costuma ler nesta língua? _____

b) ( ) Não.

20) Em que situação você lê em Língua Indígena? (na escola, em casa, nos rituais religiosos, em outros rituais)

_____

21) Conte-nos suas experiências de leitura em Língua Indígena.

_____

_____

_____

22) Você aprendeu a escrever na Língua Indígena? ( ) Não ( ) Sim. Qual? _____

23) O que você mais costuma escrever nessa Língua Indígena?

_____

24) Onde você cursou da 1ª a 4ª séries?

( ) Na aldeia ( ) Em escola pública ( ) Em escola particular

( ) Outra. Qual? _____

25) Onde você cursou da 5ª a 8ª séries?

( ) Na aldeia ( ) Em escola pública ( ) Em escola particular

( ) Outra. Qual? _____

26) Onde você cursou o Ensino Médio?

( ) Na aldeia ( ) Em escola pública ( ) Em escola particular

( ) Outra. Qual? _____

27) O Ensino Médio que você cursou foi:

( ) Regular ( ) Educação de jovens e adultos (supletivo) ( ) Profissionalizante ( ) Magistério

28) Em que ano você concluiu o Ensino Médio? _____

29) Você já fez algum curso preparatório (cursinho) para vestibular?

( ) Não ( ) Sim. Por quanto tempo? _____

Você já freqüentou algum curso de nível superior?

( ) Não ( ) Sim. Qual? _____

Em que Instituição? _____

Por quanto tempo? _____

Recebeu algum tipo de auxílio financeiro de algum órgão público? _____

Por que você quer realizar um curso universitário?

_____

_____

Se você for aprovado no vestibular, qual será o seu curso pretendido?

1ª opção: _____

Por quê? _____

2ª opção: _____

Por quê? _____

3ª opção: _____

Por quê? _____

Quais atividades você desenvolve para sobreviver?

Dentro da Aldeia: _____

Fora da Aldeia: _____

Você tem renda fixa?

( ) Não ( ) Sim. Que tipo? ( ) Salário ( ) Aposentadoria ( ) Pensão ( ) Outros

Você recebe algum outro tipo de apoio financeiro?

( ) Não

( ) Sim. Qual(ais)? ( ) Bolsa família ( ) Cesta básica ( ) Outros. Quais? _____

_____

Quais igrejas e casa de reza existem em sua Terra Indígena?

( ) Católica

( ) Congregação Cristã do Brasil

( ) Assembléia de Deus

( ) Batista

( ) Outras. Quais? _____

( ) Cristianismo Decidido

( ) Deus é Amor

( ) Testemunha de Jeová

( ) Apy

Você freqüenta alguma das igrejas ou casa de reza relacionadas na questão 36?

( ) Não ( ) Sim. Qual? _____

ANEXO II

CARTA DE ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (NACIONAL)

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COMEP/UNICENTRO

Ofício nº 451/2010 - COMEP/UNICENTRO/G

Guarapuava, 25 de Outubro de 2010.

Senhora Professora

1. Comunicamos que o projeto de pesquisa intitulado: "Vestibular para povos indígenas: um estudo de caso na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná sob o enfoque da psicologia social comunitária", folha de rosto nº 339940, parecer 147/2010, foi analisado e considerado **Aprovado com Recomendação** pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em 30 de Setembro de 2010.

2. Solicitamos que entre em contato com o COMEP, para que Vossa Senhoria tome as devidas providências quanto às alterações sugeridas e questionamentos exarados.

3. Informamos que o mesmo deve retornar a este Comitê no prazo máximo de 60 dias para conclusão conforme preconiza a Resolução 196/96 do CNS.

Pesquisadora: Juliane Sascher Angnes

Atenciosamente,

Prof. Dr. Mariano Adilio Spica
Coordenador do COMEP/UNICENTRO/G
Port. Nº 1.881/2010 – GR/UNICENTRO

À Senhora
Prof. Juliane Sascher Angnes
Departamento de Secretariado Executivo - DESEC
UNICENTRO

APÊNDICE 1
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ESTUDANTES INDÍGENAS

EIXO I – PERSPECTIVAS ANTES DO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

a) Antes de ingressar na UNICENTRO, o que você esperava do futuro?

b) Como você tomou conhecimento do Programa de .....Cotas.....oferecido pela UNICENTRO?

c) O que determinou a sua escolha por este Curso? O que você esperava naquele momento?

d) Você recebeu algum tipo de incentivo de sua comunidade e/ou de sua família para ingressar na Universidade?

e) Você esperava poder contribuir mais efetivamente em sua comunidade?

EIXO II – A REALIDADE NA UNIVERSIDADE

a) Você conhece o CUIA, seu Órgão de Representação na UNICENTRO?

b) Como você foi recepcionado na UNICENTRO?

c) Como você foi recepcionado por seus colegas de turma?

d) Sob o aspecto das relações sociais, que tipo de dificuldades você enfrenta, dentro e fora de sala de aula?

e) Você se sente isolado na universidade? Ou tem muitos colegas? Você procura fazer novas amizades?

f) Qual a sua percepção ao participar de trabalhos em grupo?

g) Você sofre algum tipo de discriminação por estar na condição de aluno cotista? E por ser Indígena?

h) Você acha que existe diferença de tratamento aos alunos que ingressaram por cotas da escola pública, afrodescendentes e indígenas? Se existe, na sua percepção qual deles recebe melhor tratamento ou tem mais apoio?

i) Quanto aos aspectos da aprendizagem, quais são as disciplinas em que você enfrenta maiores dificuldades?

j) Você levou ao conhecimento dos Professores das disciplinas, as suas dificuldades em relação ao conteúdo?

l) Após ter levado ao conhecimento dos professores suas dificuldades, você notou alguma mudança de estratégia de ensino, por parte de algum deles?

m) Você recebe atenção extra de algum Professor, com relação a essas dificuldades? Tira duvidas com eles?

n) O que você sugere com relação a isso?

EIXO III – PERMANÊNCIA/DESISTÊNCIA NA UNIVERSIDADE

a) Como você enfrenta as dificuldades encontradas na universidade? Pode contar com a ajuda de alguém?Quem? Por que essa pessoa?

b) Você recebe algum tipo de apoio da Universidade que favoreça sua permanência em seu Curso?

c) Você tem algum programa de acompanhamento ou suporte direcionado especificamente ao acadêmico indígena? Se existe, você acha que este apoio é suficiente?

d) Que tipo de apoio você gostaria de receber da Unicentro?

e) Como você avalia a sua representação enquanto indígena, junto à Universidade?

f) O acadêmico Indígena é consultado sobre as necessidades de aprendizagem ou apenas segue as normas estabelecidas pela Universidade?

g) Por que você acha que tantos acadêmicos indígenas desistem da universidade? Você conhece/conheceu algum que desistiu do curso? Sabe os fatos que o levaram a essa desistência?

h) As dificuldades que você enfrenta na Universidade são desencorajadoras ou são desafios a vencer?

i) Você está arrependido de ter optado por esse Curso? Você acredita que em outra

j) Universidade que faça parte deste tipo de Programa, as condições seriam mais favoráveis a você?

EIXO IV – EXPECTATIVAS COMO EGRESSO DO ENSINO SUPERIOR

a) Decorrido um certo tempo na Universidade, as suas expectativa continuam as mesmas do início?

b) O que você esperava e não se concretizou como estudante?

c) Você pretende seguir a profissão ao término do Curso? Quais são oseus projetos futuros após o término do Curso?

d) Você pretende levar as experiências adquiridas na Universidade para sua comunidade?

e) Você incentiva outros indígenas a se tornarem acadêmicos? Justifique.

APÊNDICE 2
TERMO DE CONSENTIMENTO

Este é um convite para responder a uma entrevista que faz parte da pesquisa: Suas respostas irão colaborar com informações que nos ajudarão a entender por que os acadêmicos indígenas possuem um alto grau de desistência na Universidade.

Essa pesquisa está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Paraná, no Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Professora Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas e pela aluna Juliane Sachser Angnes.

Pedimos que fique a vontade para aceitar ou não o convite. No entanto, se decidir colaborar com nosso trabalho, garantimos que seu nome não será divulgado, pois, por medidas éticas, garantimos seu anonimato.

A entrevista consta de perguntas a respeito das interações diárias estabelecidas antes e depois do acesso à Universidade. Solicitamos permissão para que a entrevista seja gravada. Tendo as respostas registradas, poderemos passar para uma segunda fase do trabalho, que será a reprodução desta conversa em forma escrita. Depois disso, marcaremos novo encontro no qual pretendemos apresentar o resultado do estudo de todas as pessoas que com ele colaboraram.

Desde já, agradecemos a colaboração.

Eu_____, abaixo assinada, concordo em participar desta pesquisa e permito que minhas respostas sejam gravadas.

Curitiba, _____/_____/_____

Assinatura do Participante